

ОЦЕНУВАЊЕ НА НАПРЕДОКОТ И ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Упатства за училиштата


NCCA

National Council for Curriculum and Assessment
An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta



ОЦЕНУВАЊЕ НА НАПРЕДОКОТ И ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Упатства за училиштата

Ова издание е финансирано од американскиот народ преку **Агенцијата на САД за меѓународен развој - УСАИД Македонија**, во рамките на **Проектот за основно образование**, компонента *Унапредување на оценувањето на учениците*, што го спроведува **Академијата за развој на образованието (АЕД)** во партнерство со **Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО)**.



ОЦЕНУВАЊЕ НА НАПРЕДОКОТ И ПОСТИГАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ
Упатства за училиштата

Наслов на оригиналот:
ASSESSMENT IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM:
Guidelines for Schools

Редактор:
М-р Горица Мицковска

Превод:
Владимир Мостров

Лектура:
Сузана Стојковска

Графичко уредувањена изданието на македонски јазик:
Билјана Михајловска

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

373.3.091.279.9(035)

ОЦЕНУВАЊЕ на напредокот и постигнувањето на учениците: упатства за училиштата / [уредник Горица Мицковска; превод Владимир Мостров]. – Скопје: Македонски центар за граѓанско образование, 2008. – 94 стр.: илустр.; 24 см.

Превод на делото: Assessment in the primary school curriculum: guidelines for schools. – Предговор / Горица Мицковска: стр.6. – Библиографија: стр. 89–92. – Содржи и: Прилози

ISBN 978-608-4529-00-2

а) Оценување – Основно воспитание и образование – Прирачници
COBISS.MK-ID 75243786

ASS-400-002-MAC

Ставовите на авторите искажани во овој прирачник не ги изразуваат ставовите на Агенцијата на САД за меѓународен развој или на Владата на Соединетите Американски Држави.

Содржина

Предговор	4
Вовед	5
Тема 1: Повторно разгледување на оценувањето	8
Која е целта на оценувањето во реализацијата на наставните програми за основно училиште?	9
Што вклучува оценувањето?	9
Како се развиваше оценувањето по објавувањето на публикацијата <i>Наставните програми за основно образование</i> ?	10
Тема 2: Методи на оценување во наставата	14
Самооценување	16
Разговори со ученици	24
Оценување на портфолио	28
Изготвување мисловни мапи	33
Поставување прашања	39
Набљудување на работата на учениците од страна на наставникот	42
Задачи и тестови изготвени од наставникот	49
Стандардизирано тестирање	53
Тема 3: Поблизок осврт на ОЗУ и ОНН	64
Собирање на информации	64
Бележење на информациите од оценувањето	65
Интерпретирање на информациите од оценувањето	65
Користење на информациите од оценувањето	65
Известување за информациите од оценувањето	66
Тема 4: Училишната политика за оценувањето	70
Содржина на политиката за оценување	71
Зошто треба да се оценува учењето на децата?	71
Што треба да се оценува?	71
Кога треба да се врши оценувањето?	72
Како треба да се оценува учењето на децата?	73
Каде треба да се бележат/евидентираат информациите од оценувањето?	73
Како треба да се бележат/евидентираат информациите од оценувањето?	74
Со кого треба да се споделуваат информациите од оценувањето?	74
Како треба да се споделуваат информациите од оценувањето со други субјекти?	74
Колку долго време треба да се чуваат информациите од оценувањето?	75
Прилози Прилог А	
Дополнителни информации за методите на оценување на часовите	78
Прилог Б	
Ресурси за фотокопирање	85
Библиографија	89

Предговор

Оценување на напредокот и постигањата на учениците е превод на публикацијата издадена од Националниот совет за наставни програми и оценување од Република Ирска. Таа оригинално е изготвена за да им помогне на училиштата во Ирска да го подобрат оценувањето, а ја преведовме за потребите на училиштата и наставниците во компонентата *Унапредување на оценувањето* во УСАИД Проектот за основно образование, како дополнителен материјал. Публикацијата е преведена со дозвола на Националниот совет за наставни програми и оценување¹, за што многу им благодариме.

Во оваа публикација презентирани се истите приоди кон квалитетно оценување за кои се залага УСАИД Проектот за основно образование, а кои се во согласност со современите трендови на ставање на оценувањето во функција на подобрување на учењето. Целта е дека начинот на кој тоа е направено и примерите што се дадени се подеднакво применливи во Македонија како и во Ирска. Поврзувањето на деловите од текстот со ирската законска регулатива не ја намалуваат употребливоста на приодите кај нас.

Текстот е преведен без никакви измени, освен што се изоставени двата последни прилози што се однесуваат на барањата што произлегуваат од законската регулатива во Ирска и улогата на различни институции во Ирска што се поврзани со учењето на децата.

Горица Мицковска,
раководител на компонентата
Унапредување на оценувањето
во УСАИД Проектот
за основно образование

¹ PSI General Licence No: 2005/08/01, Licence to Re-use Public Sector Information under the European Communities (Re-use Public Sector Information) Regulations 2005 (SI 279/05).

Вовед

Документот *Оценување на напредокот и постигањата на учениците* е изготвен за да им помогне на наставниците да ги зголемат знаењата и разбирањето за оценувањето, како и да им помогне на училиштата во создавањето и спроведувањето на политиката за оценувањето. Упатствата содржат примери како наставниците да собираат информации за напредокот и постигањата на учениците, како да ги користат таквите информации за да ја подобруваат наставата и учењето и како да ги информираат за резултатите од оценувањето сите оние коишто се заинтересирани за образованието на децата.

Документот опфаќа четири теми. Темата 1 – *Повторно разгледување на оценувањето* ги презентира двата приоди кон оценувањето – оценувањето заради учење (**ОЗУ**) и оценувањето на наученото (**ОНН**). Овие приоди се изградени врз четирите цели на оценувањето изложени во Програмите за основно образование (1999) – формативното, сумативното, евалвациското и дијагностичкото. Оваа тема накратко ги опишува **ОЗУ** и **ОНН**, а дополнителни детали се дадени во Темата 3.

Темата 2 – *Методи за оценување во наставата* дава преглед на различните методи што ги користат наставниците во оценувањето на учењето на децата. Овде, исто така, се вклучени и описи како наставниците ги користат овие методи, поддршката на учењето на децата и подобрувањето на наставата.

Темата 3 – *Подетален поглед на ОЗУ и ОНН* ги споредува и ги спротивставува двата приоди во оценувањето. За да покаже како во практика би изгледале овие два приоди се користат пет активности на оценувањето – собирање информации, бележење, интерпретирање, користење и известување.

Темата 4 – *Училишната политика за оценувањето* дава совети за развојот на политиката за оценување во училиштата. Истакнати се законските барања за бележење и за соопштување на информациите за напредокот и постигањата на учениците.

Во Прилогот А се дадени дополнителни информации за методите на оценување во наставата како дополнение на Темата 2 со материјали што можат да се фотокопираат за некои од методите прикажани во Прилогот Б.



ТЕМА 1:

**ПОВТОРНО
РАЗГЛЕДУВАЊЕ
НА ОЦЕНУВАЊЕТО**



Тема 1:

Повторно разгледување на оценувањето

Пример на активност 1. Оценувањето во практика

Наставно подрачје/ наставен предмет:	Математика
Наставна тема:	Мерки
Тематска единица:	Должина
Програмска задача:	Детето треба да се оспособи да пресметува, споредува, мери и бележи должина користејќи нестандартни единици.
Одделение:	Прво или второ
Подрачје:	Броеви
Тематска единица:	Операции - Собирање
Програмска задача:	Детето да се оспособи да собира броеви со и без преименување до 99.

Г-ѓа Кофеј ги организира своите 26 ученици од прво и второ одделение во четири групи – три групи од по пет деца од второ одделение и една поголема група од единаесет деца од прво одделение. Надградувајќи го материјалот од практичната работа во претходните денови за собирање броеви со и без преименување до 99, г-ѓа Кофеј им дава на секоја група ученици од второ одделение низа на проблеми со броеви и една кошничка со материјали (лижавчиња, поединечни коцки, правоаголни стапчиња и ленти со броеви). Децата работат заедно на решавањето на проблемите.

Во меѓувреме, г-ѓа Кофеј работи со своите ученици од прво одделение на развивањето на нивните способности за мерење должина користејќи нестандартни единици. По разговорот зошто се потребни знаењата за поимот должина, и поврзувајќи го со секојдневните активности, таа покажува како се мери должина на една книга користејќи кибритчиња, потоа должина на една клупа користејќи сликарски четки и должина на училишната користејќи чекори. Г-ѓа Кофеј бара од децата да работат во парови (или во групи од по три деца) за да ја измерат должината на предметите вклучувајќи ги и своите тетратки по математика, училишните чанти, распонот на нивните раце и на училишната библиотека. Во текот на овие активности таа ги надгледува децата како работат и разговара со нив за нивните наоди. Ги потсетува за важните стратегии при мерењето, на пример, ставањето на мерните единици една до друга (да бидат составени крај со крај), местeњето на првата единица на работ од предметот што се мери и покажувањето на мерните единици додека ги бројат.

Откако децата ќе ги завршат своите задачи со мерењето, г-ѓа Кофеј ги поканува да ги презентираат своите наоди како група. Давајќи им повратни информации преку дискусија таа им помага да ги анализираат причините за значителните разлики во нивните наоди. Тие произлегуваат, главно, заради тоа што децата не ги поставиле мерните единици една до друга, а некои, пак, се резултат на грешки во мерењето. Забележувајќи дека на извесен број ученици им е потребно дополнително вежбање за да мерат прецизно, г-ѓа Кофеј планира да им даде слични задачи и наредниот ден.

Овој приказ на практиката на еден наставник на часовите покажува колку (како што се сугерира во *Наставните програми за основно училиште*) оценувањето претставува интегрален дел на сите подрачја на наставните програми и дека тоа ги опфаќа разновидните аспекти на учењето (*Наставни програми за основно образование, Вовед, стр. 18*). Во овој пример процесот на оценување му обезбедува на наставникот информации што му се потребни за да донесува значајни одлуки за наставата и за процесот на учењето – правејќи избор на образовни задачи, идентификувајќи соодветни наставни методи, планирајќи активности за учењето, избирајќи пригодни материјали, диференцирајќи го учењето и давајќи им на децата повратни информации колку добро ги решаваат задачите. Ваквите секојдневни активности го ставаат оценувањето во самиот центар на наставата и на учењето.

Која е целта на оценувањето во реализацијата на наставните програми за основно училиште?

Оценувањето се однесува на: градењето слика за напредокот и/или постигањата на детето во изучувањето на *наставните програми за основно училиште* во одреден период. Информациите за тоа **како** детето учи (процесот на учењето) и за тоа **што е она** што детето го учи (производот на учењето) ја обликуваат сликата. Наставникот ги користи овие информации за да го идентификува и да го пофали тековниот напредок во учењето на детето и да му даде соодветна поддршка во натамошното учење.

Што вклучува оценувањето?

За наставникот оценувањето вклучува собирање информации за подобро да разбере како секое дете напредува во училиштето и таквите информации да ги користи за да го потпомага учењето на детето. Оценувањето, затоа, значи нешто повеќе отколку тестирање. Тоа се однесува на секојдневните интеракции меѓу наставникот и секое дете поединечно, коишто вклучуваат повремени разговори, набљудувања и делувања.

Оценувањето претставува процес на **собирање, бележење, интерпретирање, користење на информациите и известување** за напредокот и постигањата на ученикот во стекнувањето знаења, способности и ставови.

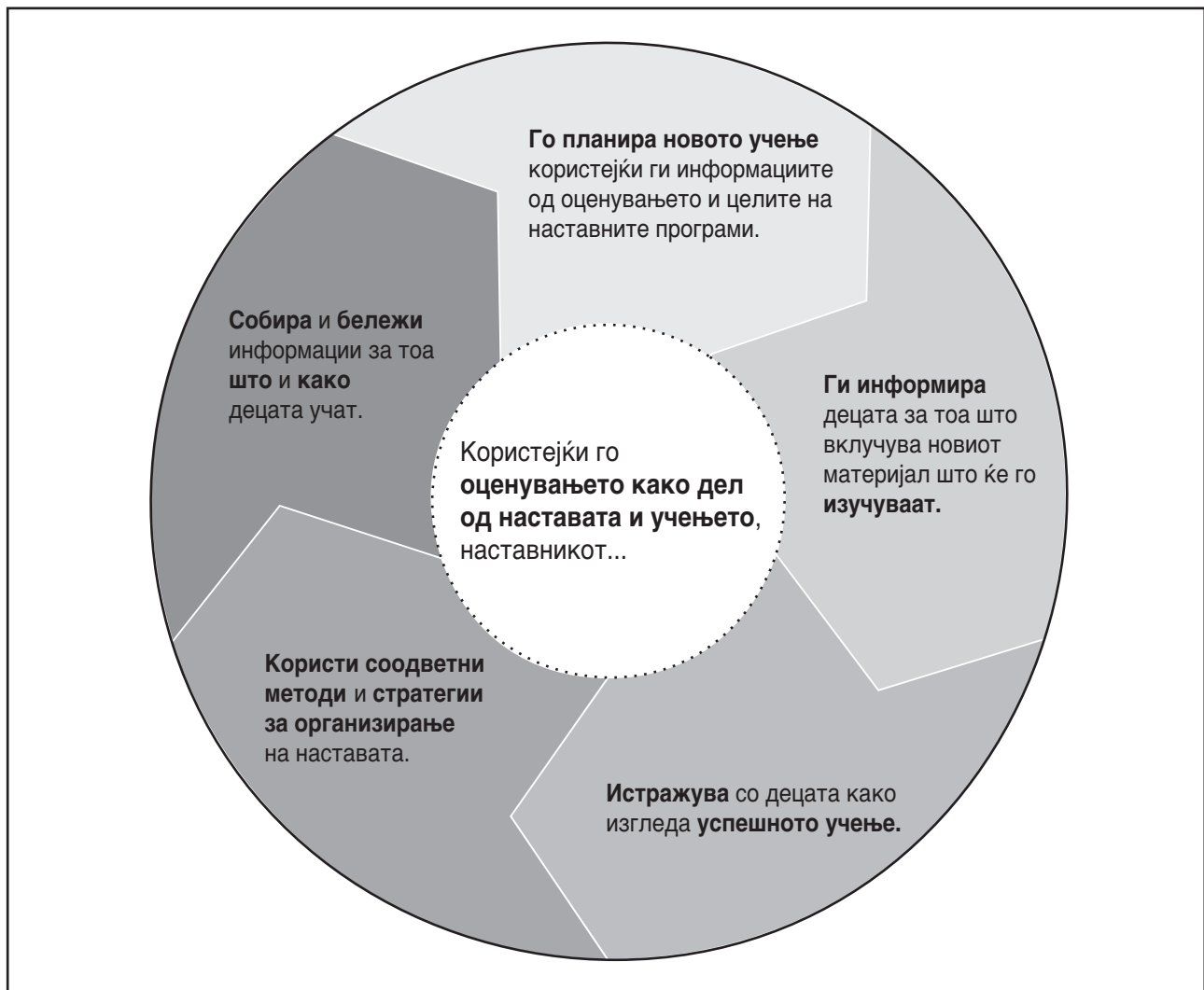
Без оглед на тоа дали наставникот поставува прашања и ги слуша одговорите од децата, дали ги набљудува децата како работат врз одредена задача или ги користи резултатите од некој неделен тест за да даде информации за наставата и учењето, оценувањето вклучува многу активности коишто се преклопуваат и коишто често се симултани – собирање, бележење, интерпретирање, користење и известување на информациите.

Ваквите активности се случуваат за неколку секунди или, пак, во период од неколку денови или не-

дели зависно од целта на оценувањето и методите што се користат. Собраните информации го збогатуваат разбирањето на наставникот за тоа што и како ученикот учи. Наставникот ги користи ваквите информации за да ги планира активностите за учење базирани врз соодветни образовни цели од наставните програми и врз она што детето претходно го учело. *Преку оценувањето наставникот добива сеопфатна слика за краткорочните и долгорочните потреби на детето и според тоа ја планира и идната работа (Наставни програми за основно образование, Вовед, стр. 17)*. Користејќи ги на таков начин информациите од оценувањето, наставникот дава поддршка и го проширува учењето на ученикот.

Затоа, оценувањето претставува дел од она што наставникот го прави секој ден во својата настава, како што е прикажано на дијаграмот 1.

Дијаграм 1: Оценувањето како дел од наставата



Како се развиваше оценувањето по објавувањето на публикацијата „Наставни програми за основно образование“?

Наставните програми за основно образование го нагласуваат, во општи рамки, значењето на оценувањето за да му овозможат на наставникот да го проширува и да го збогатува учењето на децата низ сите подрачја на наставните програми. Последниве години истражувањата, теоријата и практиката во наставата и учењето го истакнуваат посепцифично проблемот како наставникот може да го користи оценувањето за да овозможи учењето да биде поинтересно, помотивирачко и поуспешно за секое дете. Користејќи ги овие нови сознанија, упатството содржи *Повторно разгледување на оценувањето* во основното училиште кое му обезбедува на наставникот информации и примери коишто покажуваат како да го применува оценувањето во секојдневната практика.

Во *Наставните програми* се истакнува дека оценувањето има четири функции – формативна, сумативна, евалуациска и дијагностичка. Во *Повторното разгледување на оценувањето* во основното училиште овие упатства се базираат на тие функции и се фокусираат на два главни приоди во оценувањето:

- оценување заради учење (ОЗУ);
- оценување на наученото (ОНН).

Овие заемно поврзани и комплементарни активности ги нагласуваат двата аспекти на оценувањето коишто имаат централно место во работата на наставникот:

- Наставникот секојдневно ги користи податоците како основа за наставата и за учењето (ОЗУ).
- Наставникот во одредени периоди ги бележи напредокот и постигањата на децата со цел да ги информира родителите², другите наставници и другите релевантни лица (ОНН).

² Во овие упатства терминот *родители* се однесува на оние лица кои водат примарна грижа за развојот и образованието на своите деца. Тоа се таткото и мајката на детето и/или неговите старатели.

Оценување заради учење (ОЗУ)

Концептот на оценување заради учење (ОЗУ) ги проширува можностите на формативното оценување. Тој ја нагласува активната улога на детето во неговото учење на тој начин што наставникот и детето се усогласуваат во тоа какви треба да бидат резултатите од учењето, како и за критериумите за проценка на резултатите што се постигнуваат. Во основа, ОЗУ им помага на наставникот и на децата да се фокусираат на трите клучни прашања:

- **Каде се (до каде стигнале досега)** децата во своето учење?
- **Каде (во кој правец)** децата **напредуваат** во своето учење?
- **Како** децата ќе стигнат до **следната фаза** во своето учење?

Затоа, давањето повратни информации на децата има централна улога во ОЗУ. Овие повратни информации се базираат на податоците за тоа како и што децата учат. Повратните информации насочени кон тековното учење или кон задачата, може да им помогнат на децата да го идентификуваат својот напредок и да бидат задоволни со постигањата, прецизно да ги одредат предизвиците со кои се соочуваат и да одлучат кои ќе бидат нивните следни чекори. Ова ниво на вклучување во обликувањето на нивното учење може да го подигне сознанието на децата за нив самите како ученици, да ги поттикнува да преземат поголема лична одговорност и да се гордеат со своето учење.

ОЗУ обично не се практикува на крајот на одреден дел од наставниот материјал или на одреден временски период. Тоа обично е присутно во секојдневната интеракција на часовите меѓу наставниците и учениците. Сè што децата прават и кажуваат – поставувајќи прашања, работејќи врз одреден проект или задача, самостојно или во соработка со други деца, играјќи, конципирајќи или изготвувајќи некој модел итн. – дава можност којашто им обезбедува информации на наставникот и на самите деца за тоа што разбираат, а што не разбираат и за тоа што тие можат, а што не можат да прават. Користејќи го ОЗУ, наставникот ги интерпретира тие информации и ги користи за да им даде помош на децата во нивната работа и да планира за понатаму. На таков начин наставникот може да го интегрира ОЗУ во интеракцијата меѓу наставникот и детето и децата ќе го сметаат тоа како природен дел од учењето во училиштето.

Наставникот може, исто така, да ги користи информациите од ОЗУ за да ја вреднува својата работа. Врз основа на информациите собрани од децата, наставникот може да врши промени во своето планирање, во стратегиите во врска со организацијата на наставата и во наставните методи со цел да го направи учењето поуспешно за децата.

Оценување на наученото (ОНН)

За разлика од горенаведеното, оценувањето на наученото (ОНН) се фокусира повеќе на среднорочното и на долгорочното оценување. ОНН обично вклучува

оценување на она што некое дете научило на крајот на одреден период, како што е на крајот на една лекција, на крајот на неделата, полугодието или учебната година. Нагласката на ОНН е врз мерењето на кумулативниот напредок на детето во постигнувањето на целите на наставните програми. Оценката или збирот на освоените бодови често е единствена повратна информација што ја добива детето. Доколку ваквите резултати му користат само на наставникот, тие можат да имаат ограничена вредност за детето, освен ако наставникот преку нив не ги идентификува суштествените информации што тие ги даваат за напредокот и постигањата на детето и му ги каже на детето. ОНН, исто така, му помага на наставникот да ја планира идната работа, да поставува нови задачи, да обезбедува повратни периодични информации и информации за оценувањето на крајот на учебната година.

Наставникот ги користи информациите од ОНН за да ги соопшти првенствено на родителите и на другите наставници. Инспекторот од Министерството за образование и наука може да има увид во податоците од оценувањето за да утврди дали се реализираат стандардите за јазичната и математичката писменост и/или да го оцени напредокот во реализацијата на наставните програми како дел од целокупниот процес на евалвација на училиштето. Педагошко-психолошката служба може, исто така, да има пристап до информациите собрани преку ОНН со цел да работи заедно со училиштето во задоволувањето на образовните потреби на одделни ученици.

Во Темата 3 од овие упатства подетално се прикажани ОЗУ и ОНН и акронимите се напишани со зацрнети букви за полесно да се разликуваат. Таму се споредуваат и се прави разлика меѓу двата приоди користејќи ги петте активности во процесот на оценувањето: собирањето, бележењето, интерпретирањето, користењето и известувањето на информациите за напредокот и постигањата на ученикот.





ТЕМА 2:

**МЕТОДИ
НА ОЦЕНУВАЊЕ
ВО НАСТАВАТА**

Тема 2: Методи на оценување во наставата

Оваа тема содржи воведни информации за разновидноста на методите за собирање и користење на информации за тоа колку добро децата учат во училиштето. Изборот на методите се движи од набљудување и поставување прашања како дел од секојдневната настава, па сè до поформалните и построкутираните методи како што е стандардизираното тестирање. Користејќи комбинација на методите, наставникот добива податоци за напредокот и постигањата на децата. Врз основа на овие податоци, тој планира како најефективно да им помага во нивното учење во иднина.

Не сето она што детето го изучува може да се тестира ниту, пак, е потребно за сè да се дава оценка. Во соработка со колегите, наставникот може да ги користи Наставните програми за основно образование за да ги определи приоритетите за тоа за што детето треба да се оспособи да прави и да разбира во однос на знаењата, способностите, вредностите, ставовите и склоностите. Тој понекогаш ќе се фокусира на учењето на детето поврзано само со определен наставен предмет, а друг пат на учењето работи заеднички за повеќе предмети. Откако ќе одлучи **што** треба да се оценува, наставникот одредува **како** тоа ќе биде оценувано и **како** ќе се користат информациите од оценувањето.

Најголем дел од оценувањата наставникот ги врши интуитивно додека, пак, извесен дел се планираат со посебни намени. Интуитивното оценување и планираното оценување се комплементарни и обете се потребни ако наставникот треба да добие сеопфатна слика за напредокот и постигањата на секое дете. На пример, при давањето помош на група на повозрасни ученици да изготват план на излагањето за нивната посета во најблискиот парк, наставникот забележува дека кај едно дете формулацијата под буквата „а“ не е точна, а дека кај друго дете истото се случува и кај формулациите под буквите „в“ и „г“. Ова може да го поттикне наставникот да планира извесно насочено набљудување кај овие две деца во текот на следните неколку дена. Преку фокусираното набљудување, наставникот може да ја идентификува потребата да му помага на некое од децата во изготвувањето на формулациите наведени под буквите „в“, „о“, „г“ и „п“. Преку интерпретирањето на голем дел од информациите за тоа како децата ги разменуваат знаењата – со свои зборови, преку молчење, преку нивните активности и интеракции, наставникот може да го балансира интуитивното и планираното оценување за секое дете како ученик да има корист од нив.

Оваа тема му помага на наставникот да даде одговор на следниве прашања:

- Како ќе оценувам?
- Како ќе ги користам информациите што ќе ги собирам?

Во оваа тема се даваат информации за осум методи на оценување и се прикажува како тие можат да се користат за **ОЗУ** и **ОНН** (види Тема 1 и Тема 3). Тие методи се: самооценувањето, разговорите со учениците, оценувањето на портфолио, изготвувањето мисловни мапи, поставувањето прашања, набљудувањето на работата на учениците од страна на наставникот, задачи и тестови изготвени од страна на наставникот и стандардизираното тестирање.

И покрај тоа што постојат многу други методи коишто наставниците можат да ги користат и ги користат, во овие упатства се користат наведените осум методи за да се прикаже разновидноста на методите за оценување и корисноста од комбинирањето на методите. Ниту една метода за оценување, сама по себе, нема да му обезбеди доволно корисни информации на наставникот. Впрочем, секоја метода обично вклучува користење и на други методи во поголем или во помал обем, на пример, изготвувањето задачи од страна на наставникот може, исто така, да вклучува и поставување прашања и набљудување на децата.

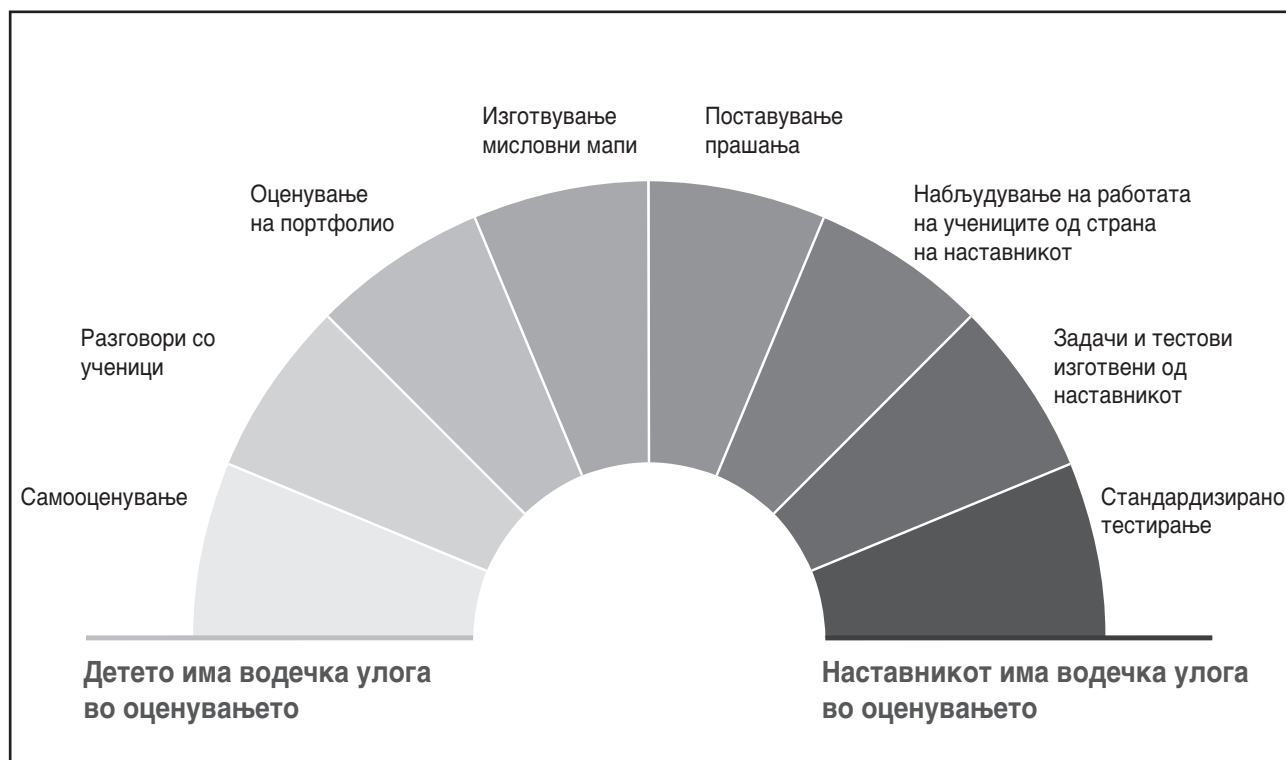
Во овие упатства, секоја метода се опишува во поглед на следниве прашања:

- Која е целта на оваа метода за оценување?
- Како се користи таа метода?
- Кои информации треба да се бележат?
- Како ќе се користат тие информации?

Методите се прикажани преку примери од практиката. Ваквите примери, наведени како **репрезентативни примери на активности**, помагаат да се покаже како тие методи функционираат во наставата на часовите. Репрезентативните примери на активности се фокусираат на одредени наставни предмети или подрачја од наставните програми и на одредени одделенски нивоа. Меѓутоа, многу од тие методи можат да се користат и во други наставни предмети или подрачја од наставните програми, а можат да се адаптираат и за други одделенски нивоа³. Репрезентативните примери на активности започнуваат со краток преглед на релевантните подрачја од наставните програми, нас-

³ Кај некои од репрезентативните примери на активностите, за наставниците се користат нивните имиња, а кај други примери на активности се користат презимињата на наставниците. Ова ја одразува разновидноста на практиката во основните училишта во Ирска.

Дијаграм 2: Континуум на методите за оценување



тавниот предмет, наставната тема, тематската единица, програмската цел, одделенското ниво/нивоа што се содржат во *Наставните програми за основно училиште*, а коишто можат да се погледаат или да се симнат од веб-страницата <http://www.curriculumonline.ie>. Кај репрезентативните примери кои се фокусираат на наставата по англиски јазик се користи знакот „/“ каде се прикажани односните наставни теми и наставни единици. Оваа стратегија ги зема предвид информациите дадени во *Дополнителниот помошен материјал по англиски јазик* објавен во 2005 година.

Осумте методи за оценување на дијаграмот 2 се прикажани во континуум. Методите поместени на левата страна се оние во коишто детето има водечка улога во оценувањето на својата работа, а на десната страна од континуумот се наоѓаат оние каде наставникот има значајна улога во водењето на оценувањето. И покрај тоа што ниту една метода не се користи само за **ОЗУ** или само за **ОНН**, оние на левата страна на континуумот (во кои детето има водечка улога) обично повеќе се фокусирани на **ОЗУ**, додека, пак, оние на десната страна обично се фокусирани на **ОНН**.

Дискусијата за методите на оценување во оваа тема го следи редоследот прикажан на дијаграмот 2. Секоја метода е прикажана како посебен дел.

- Самооценување на стр. 16
- Разговори со ученици на стр. 24
- Оценување на портфолио на стр. 28
- Изготвување на мисловни мапи на стр. 33
- Поставување прашања на стр. 39
- Набљудување на работата на учениците од страна на наставникот на стр. 42
- Задачи и тестови изготвени од наставникот на стр. 49
- Стандардизирано тестирање на стр. 53.

Самооценување

Што се подразбира под самооценување?

Децата се вклучени во самооценувањето кога тие ја разгледуваат својата сопствена работа на еден рефлексивен начин, ги идентификуваат аспектите на она што е добро и на она што би можело да се подобри, а потоа поставуваат сопствени цели за своето понатамошно учење.

Самооценувањето ја вклучува метакогницијата – процесот да се биде свесен за и да се размислува за сопственото учење. Способностите за самооценување ги вклучуваат ефективното поставување прашања, размислувањето, решавањето проблеми, компаративната анализа и способноста да се разменуваат мислења на разновидни начини. Самооценувањето може да се користи од страна на деца на сите нивоа на способности и во сите образовни подрачја. На начини што соодветствуваат на возраста, тоа може да се користи во текот на целото основно училиште и по сите наставни предмети. Дискусиите со целата паралелка, разговорите во групи или поединечните разговори претставуваат основа за самооценувањето.

Гледајќи примери на самооценување во наставата, детето може да ги користи способностите за самооценување во изготвувањето нацрти, ревидирањето, уредувањето и објавувањето на дел од своите писмени состави. Тоа може да ги користи овие способности при изборот на најдобрите примероци на својата работа и да ги вклучува во портфолиото по општество, екологија и природни науки, здравствено образование (општествено и лично) или уметничко образование. (Види Тема 2, стр. 28–32 за подетални информации за оценување на портфолио.) Самооценувањето може да има, исто така, критична улога во составувањето, претставувањето и запишувањето на музички композиции. Водењето портфолио како лична евиденција за напредокот и ревидирањето на неговата содржина го поттикнува детето за самооценување помагајќи му да ги разјасни целите и да си поставува нови образовни цели. Портфолиото може да се користи за да се поттикнува размислувањето, како вербалното така и невербалното, и развивањето на посложените мисловни способности. За да се документира самооценувањето и размислувањето на детето за сопствените продукти или збирки, може да се користи дневник за учење.

Каква е неговата вредност како метода на оценување?

Самооценувањето е суштествен дел на **ОЗУ**. Тоа му овозможува на детето да презема поголема одговорност за своето сопствено учење. Детето може да користи различни стратегии кога размислува за тоа што научило и да користи група на критериуми за да дава судови за наученото. Најуспешни стратегии се оние коишто претходно се договорени меѓу наставникот и паралелката. Самооценувањето му помага на детето да ги препознава следните чекори во своето учење и да станува сè посамостојно и помотивирано.

Развивајќи самоверба тоа се чувствува сигурно и знае дека не секогаш има за сè правилен одговор. На ваков начин, самооценувањето придонесува за создавање позитивна клима на часовите во која анализата на грешките се смета за централно во процесот на учење. Резултатите од самооценувањето на детето (на пример, дневниците за учење, портфолијата, писмените состави) можат да се разгледуваат со неговите родители во текот на наменските разговори на родителот со наставникот. Ова може да им даде на родителите повеќе информации за учењето на детето од гледна точка на самото дете.

Како се користи самооценувањето?

Способностите за самооценување треба да се стекнуваат во подолг временски период. Ова вклучува еден долгорочен, континуиран процес што се планира на ниво на паралелката или на ниво на училиштето. Способностите што му се потребни на детето можат да бидат подучувани или моделирани од страна на наставникот и да бидат користени во практиката од страна на детето сè додека тоа не се чувствува пријатно користејќи ги нив самостојно.

Наставникот може да го поттикнува детето да размислува за својата работа користејќи насочени прашања, инструменти или помошни средства. Тие вклучуваат, на пример, листи за аналитичко оценување, координатни мрежи *Знам, Сакам да знам, Научив* (ЗСН), дијаграми *Плус, Минус, Интересно* (ПМИ), скали, семафори, говорни партнери/другарчиња, чек-листи и мрежни листи (види прилог А, на стр. 78–79 за повеќе информации во врска со инструментите за самооценување). Наставникот може да ги инкорпорира образовните цели и критериумите за успешност во дискусиите на часовите. Тогаш детето ќе може да научи да ја оценува својата работа според тие образовни цели или критериуми. Давајќи му позитивни, информативни повратни информации на детето наставникот ќе може да му помага во препознавањето и во преземањето на наредните соодветни чекори во учењето.

- Кои нови работи ги научив?
- Кои работи сметам дека се тешки?
- Што направив за да си помогнам себеси кај тешките задачи?



Пример на активност 2.1. Користење листа за самооценување

Програмско подрачје:	Уметничко образование
Наставен предмет:	Визуелни уметности
Наставна тема:	Изготвување конструкции
Тематска единица:	Набљудување и реагирање
Програмска задача:	Детето да се оспособи да ја прегледува својата работа и да зборува за неа и за работата на други деца.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение

На децата од трето и четврто одделение од страна на г-дин Бирн им е дадена задача да изготват модел на мост. Тие веќе учеле за многу видови мостови во текот на претходните неколку часови. Г-дин Бирн сака да им покаже дека тие ги разбираат основните функции на еден мост, неговата конструкција и неговите карактеристики. Децата треба да го покажат планот на мостот што го нацртале и треба да кажат зошто мостот е направен на таков начин. Тие можат да користат какви и да е материјали соодветни за да го изработат мостот. Наставникот веќе има дискутирано со децата за важните елементи во планирањето и изготвувањето на еден ваков модел со одделението. Следнава листа за самооценување се користи откако моделот ќе биде изработен.

Пример на листа за аналитичко самооценување

Карактеристики	1	2	3
План	Изготвив план за мојот модел со малку детали.	Изготвив план за мојот модел со доста детали.	Изготвив многу детален план за мојот модел.
Нацрт	Не ги прикажав важните карактеристики на мостот.	Прикажав само неколку карактеристики во мојот модел.	Ги прикажав многуте или сите карактеристики во мојот модел.
Материјали	Материјалите што ги користев за изготвување на мостот не беа соодветни.	Само некои од материјалите што ги користев се соодветни.	Сите материјали што ги користев беа многу соодветни.
Зошто мостот беше изготвен на ваков начин	Ова не го објаснив.	Тоа го објаснив делумно.	Тоа го објаснив многу добро.
Изглед	Мојот мост изгледа дека е во ред.	Мојот мост изгледа добро.	Мојот мост изгледа многу добро.

Децата го пополнуваат аналитичкиот лист со штиклирање или со боење на соодветното ниво на квалитет којшто тие сметаат дека нивниот модел го покажува. Правејќи разлики во способностите на децата, г-дин Бирн им помага на некои деца да го користат аналитичкиот лист така што ќе ги читаат исказите и ќе разговараат за тоа што тие мислат за квалитетот на нивните мостови.

Варијациите во овој аналитички лист може да се однесуваат на проширување на распонот на квалитетот можеби на четири нивоа. На пример, за децата кои имаат поголемо искуство во користењето на листи за аналитичко оценување ова може да вклучува и запознавање на децата со очекуваните стандарди или нивоа на квалитет пред тие да започнат со изготвувањето на моделот и демонстрирање како ваквите модели би изгледале покажувајќи им слични модели изготвени од други деца.

Пример на активност 2.2. Користење прашања за самооценување

Програмско подрачје/ наставен предмет:	Математика
Наставна тема:	Форма и простор
Тематска единица:	3-Д форми
Програмска задача:	Детето да се оспособи да ја проучува врската меѓу 2-Д и 3-Д форми.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение

Училиштето во кое Реј изведува настава веќе извесно време работи на самооценувањето со децата од почетните одделенија па сè до шесто одделение. Бидејќи децата од прво и второ одделение веќе имаат работено на самооценувањето тие се навикнати на овој процес. Реј често ги поттикнува да работат во парови или во мали групи и да дискутираат како се чувствуваат во врска со сопственото учење. Тој понекогаш работи со сите деца заедно.

На крајот на еден час по математика за видовите форми, во месец мај, тој ги поттикнува децата да размислуваат и да кажуваат за она што го учеле. Притоа за нив подготвува некои

насочени прашања:

- Каде имав проблеми?
- Што направив?
- Што најмногу ми помогна?
- Кого го прашав за тоа?
- Која нова работа ја научив?

Тој им сугерира некои можни одговори, а потоа им дава на децата две минути за да размислуваат. Работејќи со целата паралелка Реј ги ислушува одговорите на децата на секое прашање.

Ахмед	(поседува добри математички способности): <i>Јас мислам дека е тешко да се запомни разликата меѓу 2-Д и 3-Д формите.</i>
Том	(добива дополнителна помош во учењето): <i>Некои имиња се тешки за кажување.</i>
Кјара:	<i>Па, јас ги проверив 3-Д формите во катчето по математика за имињата што не можев да ги запомнам.</i>
Шејн:	<i>Јас тукушто ја прашав Дара.</i>
Мари-Клер:	<i>Јас го научив зборот квадар.</i>
Ана:	<i>Квадарот е сличен на коцката.</i>

Имајќи ги предвид коментарите на децата, Реј прави нарачка за повеќе книги за геометриски форми за потребите на училишната библиотека. Тој, исто така, набавува неколку компјутерски програми за колекцијата со образовен софтвер. Тој ги поттикнува децата да пребаруваат во книгите и во програмите за да ги најдат одговорите на некои од нивните прашања.

Петте прашања за самооценувањето напишани со големи букви Реј ги закачува на огласната табла во училницата. Во текот на следните неколку седмици, на крајот на часот по математика им дава извесно време за да размислуваат за прашањата. Додека тие одговараат на прашањата, тој на три поспособни деца им дава можност да кажат за кои работи сметаат дека биле тешки така што сите во паралелката можат да видат дека секој може да биде соочен со некаков предизвик додека учи и дека тоа е нормално!

Пример на активност 2.2. (продолжение)

Реј обично ги поттикнува децата своите одговори да ги кажаваат усно. Понекогаш бара тие да ги напишат своите одговори, иако е свесен за тоа дека самооценувањето на децата може да биде сведено само на она што ним им е лесно да го напишат. Понекогаш поведува разговор со одделни деца во врска со нивното оценување на сопствената работа. Тој за бележење може да користи и чек-листа којашто петходно ја подготвил. (Види го примерот даден подолу.)

Пример на листа за самооценување

Датум: 01.10.07 Именување на 2-Д предмети				
Име	квадрат	правоаголник	круг	триаголник
Прво одделение				
Клара	✓	✓	✓	✓
Нур	Ги меша квадратот и правоаголникот.		✓	✓
Второ одделение				
Јулија	✓	✓	✓	✓
Пат	Ги меша квадратот и правоаголникот.		Не може да го именува.	Не може да го изговори.
Џес	✓	✓	✓	✓

Чек-листата му помага на Реј да го насочи планирањето на часовите и му помага да се потсети за што сака да разговара со родителите на децата кога тие ќе побараат средба со него подоцна во текот на учебната година.

Пример на активност 2.3. Користење на лист за евалвација за самооценување во група

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Географија
Наставна тема:	Природната средина
Тематска единица:	Земјата, реките и морињата во мојата грофовија
Програмска задача:	Детето да се оспособи да ги познава имињата и локалитетите на одделни главни природни карактеристики во грофовијата.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение
Наставна тема:	Природната средина
Тематска единица:	Физичките карактеристики на Европа и на светот
Програмска задача:	Детето да се оспособи да научи нешто за мал број од главните природни карактеристики на Европа.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение

Г-ѓа Канингам изведува настава во грофовијата Галвеј. Таа им предава на дваесет деца во четири одделенски групи – трето, четврто, петто и шесто. Паралелките од трето и четврто одделение учат за некои физички карактеристики на грофовијата Галвеј. Нејзините паралелки од петто и шесто учат за физичките карактеристики на Европа. Обете групи имаат можности да користат дигитален проектор и интерактивна табла за да ги зумираат (зголемуваат и намалуваат) карактеристиките на релевантните географски карти. Децата од трето и и четврто одделение се ангажирани во зумирањето на една фотографија на нивното училиште снимена од воздух како дел од изучувањето на својата грофовија.

За да дознае што научиле децата од различните паралелки, г-ѓа Канингам поставува диференцирани задачи за нив. Нижите одделенија работат во групи за да ги лоцираат заливот Галвеј, Лоф Кориб, планините Маамтурк, планините Партри, островите Аран, Инишбофин и четири други карактеристики по нивен избор на една нема географска карта. Другите деца работат, исто така, во групи за да ги лоцираат на една нема географска карта на Европа најголемиот број на географските објекти коишто веќе ги научиле. Децата можат да го користат компјутерот во училницата како припомош во извршувањето на своите задачи. Г-ѓа Канингам бара од нив да ги изложат своите трудови на соодветен начин. Пред паралелките да започнат да ги реализираат своите задачи, поведуваат дискусија за тоа кои критериуми за успешност ќе бидат применувани. Со извесна помош на г-ѓа Канингам, тие се усогласуваат за следниве три

критериуми за успешност:

- Местата на географските објекти мора да бидат точно одредени.
- Географските карти мора да бидат лесно читливи.
- Географските карти мора да бидат обоени.

Паралелките започнуваат со работа во мали групи.

Пример на активност 2.3. (продолжение)

Откако секоја група ќе ја изложи својата работа, г-ѓа Канингам им дава на децата извесно време за да размислат за она што го научиле, како работеле заедно во групите и до кој степен ги задоволиле своите критериуми за успешност. Потоа, таа на сите им дава по една листа за евалвација и им дава извесно време да ја пополнат. Таа им помага на некои од помалите деца и на некои деца со помали способности. Потоа поведува дискусија за нивните идеи и им помага да ги набележат. (Види ја листата за евалвација пополнета од Аоифе.)

Пример на листа за евалвација

Име: <i>Аоифе О'Саливен</i>	Датум: <i>10.9 '07</i>
--------------------------------	---------------------------

1. За што учеше по географија? *Учех за Европа.*
2. Набележи три нешта што ги научи за оваа тема.
Лондон е покрај реката Темза. Алпите се највисок иланински венец. Планината Везув е во Италија.
3. Дали се покажа како добар член на тимот? *Да.*
4. Наведи една причина за твојот одговор. *Јас го сорабедував и проучувањето барајќи информации на веб-страницата додека дружините вршеа други истражувања.*
5. Што би можел подобро да направи твојот тим следниот пат? *Би можеле географската карта да ја одележаме појасно.*

Коментар на наставникот:

Аоифе, твојата проектна задача е добро изготвена. Географската карта на твојот тим е лесно читлива!

Г-ѓа Канингам ги прочитува сите листи за евалвација до крајот на неделата. Во петокот наутро таа им ги враќа на децата и им дава извесно време да ги прочитаат нејзините коментари. Додека паралелката ги чита поединечно своите листи, г-ѓа Канингам ги поттикнува оние деца коишто сакаат да ги продискутираат со неа за нејзините коментари.

Пример на активност 2.4. Користење на табели ЗСН за самооценување

Програмско подрачје/ наставен предмет:	Математика
Наставна тема:	Броеви
Тематска единица:	Дропки
Програмска задача:	Детето да се оспособи да ги изразува неправилните дропки како мешани броеви и обратно и да ги става на бројна оска.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение

Инион Уи Мурчу изведува настава во петто одделение. Во паралелката има дваесет и седум деца. Многу од нив се со ниски способности по математика. За нив апстрактните концепти претставуваат посебен предизвик. Во петокот наутро Инион Уи Мурчу им објаснува дека ќе работат со дропки во текот на идната недела. Таа го повторува оној материјал што веќе е учен. На крајот на часот за повторување таа ги поттикнува учениците да ги пополнат своите табели ЗСН (што **знам**, што **сакам** да знам, што **научив**).

Некои табели ЗСН на децата се прикажани подолу.

Табелата ЗСН на Шон

Име: Шон

Датум: 3 декември

Наставен предмет: Математика - Дропки

З (Што знам)	С (Што сакам да знам)	Н (Што научив)
<i>Дропките се помали од еден.</i>	<i>Сакам да знам за неправилните дропки. Зитта знае многу за нив.</i>	

Пополни на почетокот на лекцијата

Пополни на крајот на лекцијата

Табелата ЗСН на Ади

Име: Ади

Датум: 3 декември

Наставен предмет: Математика - Дропки

З (Што знам)	С (Што сакам да знам)	Н (Што научив)
<i>Дропките можат да се собираат до бројот еден.</i>	<i>Не разбираам што е тоса мешан број.</i>	

Пополни на почетокот на лекцијата

Пополни на крајот на лекцијата

Инион Уи Мурчу при планирањето на часовите по математика за наредната недела набрзина ги прочитува пополнетите табели. Таа проверува дали ги вклучила сите содржини наведени во колоната Што сакам да знам, на пример, идентификувањето на мешани броеви од непосредната околина на децата (броеви на чевли, пакувања на прехранбени производи) и проучувањето што тие броеви значат. Во текот на седмицата таа го поттикнува секое дете да работи на содржината на задачата за којашто сака да знае нешто повеќе. Некои деца носат примероци од својот дом, некои проверуваат во компјутерските програми, други користат Интернет за да најдат информации, а други, пак, читаат во книгите од библиотеката или во учебниците. Некои деца ѝ поставуваат прашања на Инион Уи Мурчу или, пак, на некој свој соученик. Пред Инион Уи Мурчу да ја заврши работата со дропките, таа бара од секое дете да ја пополни својата табела наведувајќи најмалку една содржина што ја научило.

Пример на активност 2.4. (продолжение)

Некои табели ЗСН на децата се прикажани подолу.

Табелата ЗСН на Шон

Име: Шон
 Датум: 14 ноември
 Наставен предмет: Математика - Дројки

З (Што знам)	С (Што сакам да знам)	Н (Што научив)
<i>Дројките се помали од еден.</i>	<i>Сакам да знам за неправилните дројки. Зита знае многу за нив.</i>	<i>Научив дека извесни дројки се помали од бројот еден. Ако е помала од бројот еден тоа е неправилна дројка.</i>
Пополни на почетокот на лекцијата		Пополни на крајот на лекцијата

Табелата ЗСН на Ади

Име: Ади
 Датум: 13 ноември
 Наставен предмет: Математика - Дројки

З (Што знам)	С (Што сакам да знам)	Н (Што научив)
<i>Дројките можат да се собираат до бројот еден.</i>	<i>Не разбирам што е тоа мешан број.</i>	<i>Мешаните бројеви се најголеми насекаде. Јас сум висок $12^{1/5}$. Тоа е мешан број - тоа е еден број и една дројка.</i>
Пополни на почетокот на лекцијата		Пополни на крајот на лекцијата

Инион Уи Мурчу ги собира табелите. Таа ги користи пополнетите табели на часовите при повторувањето за дробките, при давањето домашни задачи и при изготвувањето диференцирани тестови за нејзината паралелка.

Пример на домашна задача

Домашна задача по математика, 14 јануари:

1. Напиши 5 мешани броеви.
2. Набележи 5 дробки што прават еден кога ќе ги собереш.
3. Дали $3/4$ и $1/2$ го прават бројот еден?
4. Дали се неправилни дробки > 1 ?
5. Напиши 5 неправилни дробки.

Мирчу ги собира табелите како дел од својата документација за секое дете. Таа смета дека табелите многу помагаат при разговорите со родителите за напредокот на нивните деца и при пишувањето на свидетелствата на учениците на крајот на учебната година.

Разговори со ученици

Што претставуваат разговорите со учениците?

Наменските разговори во контекстот на оценувањето значат дека оние коишто се заинтересирани за учењето на детето во текот на еден планиран или инцидентен разговор ги разменуваат своите сознанија и разбирање за работата на детето, за начините на работата и за резултатите. Во одредени временски периоди во текот на учебната година работата и напредокот на детето може да бидат предмет на разговорите меѓу детето и неговиот наставник, или на наставникот и родителите или, пак, на сите нив заедно.

Која е вредноста на разговорите како метода на оценувањето?

Разговорите даваат можност да се разменуваат информации со цел да се зголемува разбирањето за учењето на детето. Разговорот претставува оценувачка активност. Кога разговорот меѓу наставникот и детето е во врска со работата на портфолио, на пример, наставникот разговара со детето за неговите јаки страни и неговите постигања и му дава сугестии за тоа каде и како може неговото учење да се подобрува. Во текот на разговорот наставникот ги слуша идеите на детето за тоа каде тоа мисли дека му е лесно или тешко во учењето и го поттикнува ваквиот начин на отвореност кај детето. Еве еден пример од **ОЗУ**: сознанијата од разговорот му помогнат на наставникот да ги планира следните чекори во учењето на детето и ќе му помогнат на детето да види како неговата работа може да се подобрува.

Како се користи разговорот?

Разговори меѓу наставникот и детето

Наставникот остава определено време за наменски разговори кои може да се именуваат како осврт, или средба, или едноставно разговор. Ако наменските разговори се држат редовно, на пример еднаш неделно, наставникот веројатно ќе биде во можност на секое дете да му посвети внимание од само неколку минути. Доколку децата се нови во овој процес, ова може да биде корисен начин за тој да започне. Времетраењето или

зачестеноста не се толку важни колку што се учеството на детето и вреднувањето на таквата практика.

Предмет на разговор може да биде поединечен труд во учењето (писмен состав, цртеж или проект) или, пак, општи образовни искуства како што се ИКТ или учеството во драмска секција или, пак, некои спортски активности на отворен терен. Разговорот треба да биде неформален и да не биде непријатен. Основна цел е разговорот да се однесува за работата во училиштето. Во подоцнежната фаза или, пак, со децата во погорните одделенија, наставникот може да го користи наменскиот разговор за да даде оценка за одреден поединечен труд којшто детето го изготвило. Основна ќе биде дискусијата за критериумите: Што е тоа што го прави овој труд да биде добар? Како тој може да се подобри? За оваа активност корисна би била и една едноставна листа за аналитичко оценување. Аналитичката листа претставува инструмент за оценување којшто ги опишува различните нивоа на квалитет на еден посебен труд. (Види го прилогот А, стр. 78 за повеќе информации за листата за оценување.) Примерот на активноста 2.6 на следната страница претставува пример како една листа за оценување може да се користи со деца од шесто одделение за да се оценат нивните писмени состави.

Климата во училиницата претставува значаен фактор во процесот на реализирањето разговори со учениците. Децата треба да знаат и да прифатат дека тие нема да бидат испитувани за време на разговорите со наставникот и дека може да го кажуваат она што го мислат за својата работа во одредена активност или образовно подрачје. Поверојатно е дека разговорот ќе биде успешен во атмосфера во којашто се почитуваат мислењата на децата и се поттикнуваат да ги изразат. Децата, исто така, имаат потреба да видат дека разговорот претставува можност да научат нешто и за себе како ученици. Примерот на активноста 2.7. на стр. 26 дава приказ на еден разговор меѓу наставник и дете во средина која дава поддршка.



Пример на активност 2.6. Користење листа за оценување како дел од разговорот со учениците

Програмско подрачје:	Јазици
Наставен предмет:	Англиски јазик
Наставна тема:	Способност и самодоверба во користењето на јазикот / Пишување
Тематска единица:	Пишување: развивање способност, самодоверба и вештина за самостојно пишување
Програмски задачи/цели:	Детето да се оспособи да пишува, без преформулирање, за извесна дадена или избрана тема во рамките на одредени временски ограничувања; да се оспособи во пишувањето да ги почитува нормите во врска со граматиката, интерпункцијата и правописот; да се оспособи да им помага на другите во коригирањето на нивните писмени состави.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение
Наставна тема:	Восприемливост на јазикот / пишување
Тематска единица:	Пишување: создавање и поттикнување желба за пишување Восприемливост на јазикот: создавање и поттикнување желба за пишување
Програмска задача/цел:	Детето да се оспособи да прима и да дава конструктивни одговори на пишувањето.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение

Децата од шесто одделение ја користат листата за аналитичко оценување дадена подолу за да оценат извесен состав што тие го напишале. Посебните елементи во аналитичката листа се базираат на оние што го прават составот да биде добар, а коишто претходно биле дискутирани и договорени меѓу децата и нивниот наставник (критериумите за успешност во пишувањето на писмен состав). Може да се користи и друга аналитичка листа за наредниот писмен состав за оценување на интерпункцијата, на пример во користењето наводници, извичници итн.

Пример на аналитичка листа за оценување

Карактеристика	Не го направив тоа добро	Вложив солиден труд	Вложив многу голем труд
Структура и дејство	Мојот состав нема јасен почеток, средина и крај	Мојот состав има структура и дејство, но некои од нив не се јасни.	Мојот состав има јасна структура и дејство.
Пасуси	Имам премногу (премалку) пасуси или, пак, тие не започнуваат на соодветни места.	Некои од пасусите се на вистинското место, но некои не се.	Моите пасуси започнуваат на местата во составот каде има промени во дејството и помагаат читателот подобро да го следи составот.
Занимливост	Мојот состав не е толку интересен	Мојот состав е прилично интересен.	Мојот состав е многу интересен.
Ликови	Во мојот состав не дадов опис на некој јак лик.	Во мојот состав опишав најмалку еден јак лик	Ликовите во составот се добро опишани.

Секое размислување на детето за неговиот писмен состав помага да се развиваат неговите способности за метакогниција (размислувањето за сопственото учење). Клучен резултат на секој таков наменски разговор е дека поеднакво и наставникот и ученикот можат да разберат нешто повеќе за учењето и за следните чекори што треба да бидат преземени во давањето поддршка на учењето. Притоа, индивидуализираната природа на наменскиот разговор значи дека наставникот може да ја диференцира поддршката соодветно на способностите и потребите на секое дете.

Пример на активност 2.7. Разговори меѓу наставникот и детето

Програмско подрачје:	Јазици
Наставен предмет:	Англиски јазик
Наставна тема:	Способност и самодоверба во користењето на јазикот / Пишување
Тематска единица:	Пишување: развивање способност, самодоверба и вештина за самостојно пишување Способност и самодоверба во користењето на јазикот: развивање способност, самодоверба и вештина за самостојно пишување
Програмски задачи:	Детето да се оспособи да стекнува разновидни и доследни усни искуства во однос на јазикот како дел од процесот на пред-пишувањето; да се оспособи да пишува самостојно преку еден процес на изготвување нацрт на писмениот состав, преработување, редактирање и објавување.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение

Г–дин Свифт редовно ги користи разговорите со своите дваесет и шест ученици од петто и шесто одделение. Тој планира време во петок претпладне за разговор со мали групи на ученици. На тој начин децата добиваат можност да разговараат за својата работа по три или четири минути секоја трета седмица. Еве го разговорот со Шејн во врска со писмениот состав којшто паралелката го изработи претходно во текот на седмицата со наслов: *Еден НЛО атерира овде вчера*.

Г-дин Свифт: *Па Шејн, што мислиш за тоа што си го напишал овде? Дали си задоволен со составот?*

Шејн: *Не знам... малку е краток, претпоставувам.*

Г-дин Свифт: *Па според мене тој не е премногу краток. Но, што мислиш за содржината? Дали му го прочита составот на твоето другарче?*

Шејн: *Да. Тој мисли дека почетокот е возбудлив, но дека крајот е здодевен.*

Г-дин Свифт: *А ти што мислиш за тоа?*

Шејн: *Па, јас мислам дека е во ред. Имам неколку добри реченици на почетокот - кратките реченици за коишто разговаравме порано пред да почнеме да го пишуваме составот... за да ја направам неизвесноста поголема.*

Г-дин Свифт: *Се сложувам. Воведниот дел ти е многу интересен. А користеш и некои морничави зборови што ги имавме набележано на списокот. Но, се прашувам дали ти имаше план каков ќе биде крајот. Мислам дека тој завршува премногу брзо.*

Шејн: *Па да. Ми недостигаа идеи. Така, јас само го завршив составот.*

Г-дин Свифт: *Во ред. Па ќе го преправиш ли крајот? Запомни дека некој којшто го чита овој состав сака да знае што се случило со двата главни лика. Затоа напиши уште еден нов пасус на крајот, но со малку повеќе информации, само за да го доведеш составот до еден интересен заклучок. Ако ти оди тешко, дојди кај мене утре наутро и ќе го погледаме составот повторно заедно.*

Шејн: *Во ред наставнику, тукшто размислив за еден подобар крај на составот!*

Во текот на разговорот, г–дин Свифт го упатува Шејн као да го одреди тоа што би можело да го подобри неговиот состав. Постојат и други нешта на коишто наставникот би можел да се задржи, но тој го користи овој разговор за да го истакне крајот на составот, бидејќи неодамна во паралелката работеле на градењето структура на писмени состави. Шејн сега ќе напише втора верзија на составот. Можеби ќе има и извесни натамошни мали измени пред да биде готова конечната верзија.

Г–дин Свифт, исто така, користи систем на другарчиња – партнери во паралелката за да ги упати децата еден на друг да си ги прочитаат составите на конструктивен начин. Од секое дете се бара да набележи една јака страна и една идеја за подобрување на составот на своето другарче – партнер. Секој таков разговор меѓу наставникот и децата трае само неколку минути, а за целата група се потребни 50–55 минути. Г–дин Свифт е уверен дека времето поминато во разговори е добро искористено, имајќи го предвид вистинското подобрување што тој го забележал во составите на децата.

Разговори во функција на ОЗУ и ОНН

Разговорот е корисен за **ОЗУ** кога се врши на една интерактивна основа во текот на учебната година. Потоа можат да се преземат чекори да се понуди поддршка на детето. Еден разговор на крајот на учебната година веројатно ќе помогне за **ОНН** кога сите заинтересирани страни ќе го разгледаат напредокот што детето го направило во текот на одреден образовен период или во текот на целата учебна година. Ваквиот разговор може да се однесува и на резултатите од стандардизираните тестови, доколку такви биле спроведени во текот на таа учебна година.

Други видови разговори

Разговори на родителите со наставникот

Информациите од оценувањето, исто така, се разгледуваат за време на разговорите на родителите со наставникот. Некои од таквите разговори се планираат додека, пак, други претставуваат непланирани разговори меѓу наставникот и родителите на детето. Како за наставникот така и за родителот ваквиот разговор претставува можност тие да научат нешто повеќе за тоа како детето учи дома и на училиште и да ги разгледаат начините со кои може да му се даде поддршка на учењето. Таквиот разговор, исто така, претставува можност да се разговара и за посебните интереси на детето, загриженоста и недоразбирањата во врска со училишната работа или со домашните задачи.

Разговори на наставникот со други наставници

Можат да се организираат и меѓусебни средби на наставниците на коишто ќе се разгледа работата на децата во самото училиште и во други училишта. Ваквиот вид на разговори може да им помогне на наставниците:

- да осмислат поефективно оценување;
- да изготвуваат заеднички стандарди преку заемно разбирање за квалитетот на работата на децата;
- да собираат и да разгледуваат идеи за подобрување на наставната практика.

При водењето на разговори од ваков вид наставниците ги одредуваат критериумите за давање суд за квалитетот на работата во различни програмски подрачја / наставни предмети на различно одделенско ниво користејќи примери на трудови од учениците како основа за дискусијата.

Оценување на портфолио

Што претставува портфолиото?

Децата, уште на рана возраст, можат да развиваат способности за самооценување, постепено преземајќи поголема одговорност за квалитетот на својата сопствена работа. Изготвувањето портфолио претставува корисен начин да се поттикнуваат ваквите способности. Портфолиото претставува збирка на трудови на детето која го одразува неговото учење и развојот во текот на извесен временски период. Тоа може да обезбеди податоци за напредокот во учењето во одредено програмско подрачје, наставен предмет, наставна тема или, пак, во повеќе од нив заедно, имајќи ја во фокусот определена тема. *Наставните програми за основно училиште* препорачуваат користење на портфолија, како и примери на трудови и проекти за оценување на учењето во одделни наставни предмети: галски јазик, англиски јазик, математика, природни и општествени науки, физичко и здравствено образование, визуелни уметности, музичко образование и драмски активности.

Во зависност од неговата цел, портфолиото може да се користи во текот на една учебна година, полугодие или во извесен пократок временски период. Портфолијата, исто така, даваат можности за заедничко оценување кога наставникот и детето заедно го разгледуваат и разговараат за трудот, идентификувајќи ги позитивните карактеристики и точките за негово подобрување.

Портфолијата можат да бидат во вид на отпечатени листови и/или електронски портфолија. Електронското портфолио, познато и како е-портфолио или дигитално портфолио, претставува збирка на трудови на детето составена користејќи пишани трудови во електронска верзија, презентација, мултимедиумско творештво, мисловни мапи, софтвер со база на податоци и/или табеларни прегледи, и тоа се комплетира од страна на детето. Помалите деца можат да изготвуваат едноставни прилози од видот текст-и-илустрација. Е-портфолијата, исто така, овозможуваат поврзување на трудовите во рамките на едно портфолио (на пример, поврзување на некој видеофајл со извесен документ) и надвор од портфолиото (на пример, поврзување на некоја веб-страница со извесна презентација). Во упатствата на НЦЦА, *ИКТ во Наставните програми за основно училиште (2004)* се вели дека изборот на примери од електронски трудови ќе се зголеми кога децата подобро ќе се запознаат со изготвувањето и одржувањето на нивните е-портфолија. *Ова ќе го стимулира нивниот интерес во користењето на ИКТ во учењето и ќе ја негува нивната способност да го оценуваат својот сопствен труд* (стр.35). Е-портфолијата може да се ажурираат и да се водат интерактивно, што овозможува размена на трудот на детето со други деца и зачувување на податоците во компјутер во рамките на паралелката и на училиштето. Во примерот на активноста 2.9. којшто следи подолу се опишува пример на едно такво е-портфолио.

Што може детето да стави во едно портфолио?

Содржината на портфолиото зависи од целта(ите) на портфолиото. Наставникот одлучува за целта(ите) на портфолиото пред тоа да започне да се користи. Примери на цели можат да бидат: да се покаже подобрување во работата на децата; да се покаже обемот на работата; да се покажат јаките страни и интересот на децата; да се покаже нивниот најдобар труд. Портфолиото може подеднакво да се користи за **ОЗУ** и за **ОНН**. Зависно од неговата цел(и), тоа може да содржи примероци на работата на детето од сите наставни програми или од еден наставен предмет вклучувајќи и:

- примери на писмени трудови на различни фази од неговиот развој (писмени состави, писма, поезија);
- проектна работа по некој наставен предмет од природните науки, историја или географија;
- примери на трудови од визуелните уметности;
- графикони или дијаграми по математика или по природните науки;
- фотографии или видеозаписи од учеството во активностите по физичко образование;
- снимени записи од музички дела.

Како функционира портфолиото како метода на оценување?

Откако наставникот ќе одлучи за целта(ите) на портфолиото, тој им ја објаснува идејата за портфолиото на децата. Наставникот обезбедува папки или кутии со пригодна големина или, пак, детето може нив само да ги направи. Наставникот го определува начинот на нивното чување (на копирани листови и/или на електронски начин). Наставникот или детето (или обајцата заедно) повремено избираат труд за портфолиото имајќи ги предвид договорената цел(и) и критериумите. Детето приложува и куса писмена белешка објаснувајќи зошто тој труд бил избран. (Нагласката треба да биде на тоа што детето научило.) Наставникот и детето можат да дадат оценка или коментар за секој труд базирани врз критериумите коишто се однесуваат на образовните цели или резултати, но важно е наставникот да е свесен дека давањето оценки за трудовите наместо коментари ја менува улогата на портфолиото во оценувањето. Паралелката може да организира изложба на портфолијата на состаноците на родителите со наставникот. Некои деца можеби ќе сакаат да кажат нешто за своето портфолио, какво значење има тоа за нив и што научиле од него.

Прашања што наставникот може да ги поставува при планирањето како да се користи портфолиото

- Зошто го користам портфолиото?
- Какви знаења ќе оценувам?
Кој наставен предмет(и)/способности/концепти/склоности ќе оценувам?
- Како портфолиото ќе придонесе во оценувањето на напредокот и постигањата на детето?
- Колкав временски период тоа ќе опфаќа – полугодие, месец, цела учебна година?
(Покусите периоди ќе им одговараат на помалите деца.)
- Колкав ќе биде обемот на портфолијата? Каде ќе ги чувам? Дали е можно нивно електронско меморирање?
- Кој ќе го врши изборот на содржината за портфолиото и колку често ќе го прави тоа?
- Доколку планирам да давам оценки или коментари на трудовите во портфолиото, кои критериуми ќе ги користам за да ги оценам? Како децата ќе ги знаат критериумите?
- Што ќе стане со портфолиото на крајот од неговата употреба? Дали портфолијата ќе бидат прикажани на пошироката јавност (на пример, на родителите, на другите деца во училиштето, на собирот во училиштето или на некој отворен ден/вечер) на училиштето?

Пример на активност 2.8. Изготвување портфолио со пишани трудови

Програмско подрачје:	Јазици
Наставен предмет:	Англиски јазик
Наставна тема:	Восприемливост на јазикот / Пишување
Тематска единица:	Пишување: создавање и поттикнување на желба за пишување / Восприемливост на јазикот
Програмски задачи:	Детето да се оспособи да изразува и да пренесува реакции во врска со прочитаното; да се оспособи да стекнува искуства за интересни и битни предизвици во пишувањето; да се оспособи да осознава дека неговиот писмен труд се вреднува.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение
Наставна тема:	Способност и самодоверба во користењето на јазикот / Пишување
Тематска единица:	Пишување: развивање на способност, самодоверба и вештина за самостојно пишување Способност и самодоверба во користењето на јазикот
Програмски задачи:	Детето да се оспособи да набљудува / забележува како наставникот го подобрува пишувањето.
Одделенско ниво:	Петто и шесто одделение

Г-ѓа Кенеди изведува настава во петто одделение и ги користи портфолијата за да ги оценува трудовите на децата во наставата по англиски јазик во текот на учебната година. Таа им дава задача да направат папки (со А3 формат) и да ги дизајнираат кориците. На почетокот таа им кажува дека целта на портфолиото е да им покажат на другите луѓе, а и на самите себеси како нивната работа во наставата по англиски јазик се подобрува во текот на учебната година. На секои две седмици г-ѓа Кенеди им дава на децата од паралелката извесно време да ги разгледаат своите трудови и бара од нив да го изберат оној којшто сметаат дека претставува добар труд. На задната страница од трудот тие пишуваат една или две реченици објаснувајќи зошто тој труд е добар. Г-ѓа Кенеди ги има напишано карактеристиките /квалитетите на добар труд на постери и тие се изложени на ѕидот од училиницата така што таа и децата можат да се осврнуваат на нив. Тие обезбедуваат основа за корисни дискусии.

Со текот на месеците се зголемува збирката на трудови во секое портфолио. Кон крајот на учебната година секое портфолио има околу петнаесетина трудови вклучувајќи поетски трудови, писмени состави (некои од нив се во дескриптивна форма, а други, пак, во наративна), прераскажувања на нови работи што биле дискутирани на часовите и извештаи за празници и за училишни настани. Таму има, исто така, и јазични загатки и кратки квизови, шеги и стрипови. Децата ги чуваат портфолијата на една полица во библиотеката на паралелката.

Г-ѓа Кенеди е изненадена колку добро тие се грижат за своите портфолија. На крајот на учебната година паралелката организира презентација на портфолијата на која секое дете има само по една минута време да раскаже пред паралелката за својата работа и за изборот на својот најдобар труд. Многу од децата се способни да кажуваат како нивната работа на часовите по англиски јазик се подобрувала во текот на учебната година. Портфолијата предизвикуваат голем интерес и кај родителите на состанокот со наставниците кога тие ги добиваат извештаите за своите деца.

Пример на активност 2.9. Изготвување е-портфолија

Програмско подрачје/ наставен предмет:	Општествено, лично и здравствено образование
Наставна тема:	Јас самиот
Тематска единица:	Самоидентитет
Програмски цели:	Детето да се оспособи да ги разбира и да кажува за своите јаки страни, способности и карактеристики; да се оспособи да ги препознава и да размислува за изборите што тоа ги прави секој ден.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение
Наставна тема:	Јас самиот
Тематска единица:	Водење грижа за моето тело
Програмски задачи:	Детето да се оспособи да ги истражува различните нешта што неговото тело може да ги прави; да се оспособи да развива и практикува хигиенски навики.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение

Во текот на првото полугодие децата изготвуваат портфолија за тоа што научиле за животните на фармите. Г-ѓа Фарел работела со децата на изготвувањето и ажурирањето на различни видови портфолија. Некои портфолија биле презентирани во фасцикли со пластични џебови или, пак, во папки додека други деца користеле кутии за пица.

За да го поттикнува кај децата користењето на ИКТ во учењето, г-ѓа Фарел планира да користи е-портфолија за оценување на знаењата на децата по општествено, лично и здравствено образование. Нејзина цел е да ја документира растечката свест и разбирањето на децата за своето тело, како и нивните способности да вршат добар избор.

Г-ѓа Фарел започнува со давање помош на децата да отворат нова папка на десктопот на компјутерот во училницата. Тие ги користат своите имиња за своите фолдери. Користејќи софтвер за пишување, г-ѓа Фарел изготвува воведно упатство на една страница за е-портфолијата (како што е прикажано подолу) со кое му помага на секое дете да го комплетира и да го зачува својот фолдер.

Воведно упатство за е-портфолијата

Добре дојдовте во моето прво е-портфолио. Тоа кажува сè за мене.

Моето име е

Јас учам во одделение.

Јас сакам да

Јас се чувствувам среќен кога

Пример на активност 2.9. (продолжение)

Г-ѓа Фарел и децата користат дигитална камера за да направат фотографии на секој од нив кои потоа ги внесуваат во воведниот дел на секое е-портфолио.

За да им помогне на децата да ги именуваат и да ги запомнат деловите на човечкото тело, наредниот прилог во портфолиото се фокусира на вметнувањето на точните зборови покрај еден дијаграм на телото со празни места за имињата. Во текот на наредните седмици секое дете продолжува да додава примери на трудови во своето портфолио вклучувајќи и фотографии на нешта што детето сака да ги прави, список на нешта што детето сака да научи да ги прави, извесен аудиофајл на краток состав за некој добар избор што детето го направило и одделни скенирани цртежи и фотографии на децата како се грижат за своето тело.

Децата сè повеќе се упатуваат како да наоѓаат и да отвораат нови фајлови на десктопот на компјутерот во нивната училница и да додаваат нови фајлови со примери на трудови. Во текот на полугодieto секое дете го разгледува своето портфолио заедно со другите деца во групата, дискутирајќи со нив за тоа што ним им се допаѓа во нивните примери на избрани трудови и за нештата коишто тие би сакале да се подобрат. Г-ѓа Фарел ги оценува способностите на децата за презентирање на своите трудови пред други лица. Од обемот на способностите што децата ги покажуваат таа согледува каде е потребна натамошна работа и охрабрување на посрамежливите деца во паралелката, па така ги реорганизира групите што работат на портфолија за да им дадат поддршка на ваквите деца.

На крајот од полугодieto г-ѓа Фарел ќе им овозможи на децата да ги презентираат своите портфолија и да кажат пред паралелката што тие научиле за себеси. Таа планира да ги снимат презентациите на децата како кратки видеофајлови коишто ќе претставуваат доказен материјал за размислувањата на децата за своето учење и за своите портфолија. Тоа ќе бидат последните прилози на трудовите во е-портфолиото на секое дете.

Изготвување мисловни мапи

Што претставува мисловната мапа?

Изготвувањето мисловна мапа (позната и како семантичка мрежа) претставува процес којшто се користи за да се изготви просторна претстава на идеите и на врските меѓу тие идеи. Мисловните мапи (или семантичките мрежи) се слични на графиконите коишто содржат идеи и означени линии коишто ги опишуваат врските меѓу нив. Целта на мапите е да му помогнат на детето да покаже што и како размислува за извесна идеја. Постојат различни видови на мисловни мапи и тие му помагаат на детето да го организира и да го презентира своето размислување. На овој начин, мапите претставуваат графички организатори или сликовни резимеа на размислувањето на детето за идеите и за врските меѓу идеите.

Која е придобивката од изготвувањето на мисловните мапи како метода на оценување?

Децата постојано добиваат информации за светот околу нив. Тие ги користат ваквите информации за да градат теории за тоа зошто нештата постојат на начини какви што тие се и зошто нештата се случуваат така како што се случуваат. Овие теории можат да се менуваат во текот на времето како резултат на искуството на децата и интеракциите со нивната средина и со другите луѓе. Изготвувањето на мисловните мапи му помага на наставникот да навлезе во мислите на децата. Ваквите информации може да дадат богати сознанија за тоа како децата учат – како ги поврзуваат идеите. Изготвувањето мисловни мапи е, исто така, многу корисно и за самите деца. Овој процес ги ангажира децата во поцелисходно учење помагајќи им да ги интегрираат новите информации во претходните знаења и да обезбедат показатели за ваквото разбирање. Децата можат да ги користат мисловните мапи и како водичи во учењето.

Информациите што наставникот ги собира преку мисловните мапи може да обезбедат значајни појдовни и контролни точки за наставата и учењето. Изготвувањето мисловни мапи им помага на децата да ги поврзат информациите што веќе ги поседуваат за извесна тема или идеја, и да ги инкорпорираат новите информации во своето размислување додека учат. Мисловните мапи може, исто така, да го подобруваат разбирањето на децата за поединечните поими и да им помагаат да ги согледуваат врските меѓу поимите. Тие може да бидат посебно корисни за децата со потешкотии во читањето и пишувањето бидејќи тие она што го изучуваат го претставуваат и на графички начин. Користејќи ги показателите за учењето на децата добиени со мисловните мапи, наставникот може да ги идентификува наставните стратегии, активности и искуства за да го модифицира нивното учење таму каде постои недоволно разбирање и/или, пак, да го развива нивното мислење.

Изготвувањето мисловни мапи е особено корисно во оценувањето на учењето на децата во природните науки, историјата и географијата. Тоа може да се користи со деца од различни нивоа и одделенија, но бара и поголеми напори од страна на наставникот во работата со помалите деца.

Како се користи изготвувањето мисловни мапи?

Изготвувањето на мисловните мапи започнува со дискусија за битната идеја или поимот. Преку ваквата дискусија, наставникот или децата ги бележат клучните зборови кои го претставуваат разбирањето на децата за идејата или поимот. Овие зборови стануваат основа за изготвување на мисловните мапи со идејата или поимот како централен фокус на скицата. Мисловните мапи можат да бидат 3-Д или 2-Д. Изготвувањето 3-Д скици бара ресурси како што се хартија или картон и жица или волна, додека, пак, 2-Д скици можат да се изготвуваат користејќи хартија и молив или компјутерски софтвер како што е оној за пишување или за изготвување мисловни мапи.

Без оглед на тоа каков формат се користи, наставникот им поставува задача на децата (поединечно, во парови или во групи) да ги организираат зборовите или **поимите** на начин којшто им овозможува да ги опишуваат врските меѓу поимите и подредените поими. Бројот на поимите претставени на мисловната мапа на детето дава показатели за широчината на разбирањето на детето за темата или подрачјето што го изучува. Нивоата на поимите што се претставени (поим, подреден поим, потподреден поим) укажуваат на длабочината на разбирањето на детето.

За да ги претстават **врските** меѓу поимите и подредените поими децата користат линии со стрелки коишто ја покажуваат насоката на врските. Наставникот ги поттикнува децата да покажуваат што е можно повеќе врски. Бројот на врските претставени на скицата на детето се показатели за обемот на интегрирањето на идеите на детето во рамките на темата или на подрачјето што го изучува. Наставникот бара од децата да ги опишуваат врските користејќи што е можно помалку зборови. Точноста на описот на врските претставува натамошен индикатор за обемот на неговото разбирање.

Извесни деца, а особено оние со јаки визуелно-просторни способности, бргу научуваат да користат мисловни мапи. На други деца им треба повеќе време да развијат таква способност и можеби тие ќе треба да започнуваат со поедноставни форми на графичко организирање и сликовни резимеа.

Кога треба да се користи изготвувањето мисловни мапи како метода на оценување?

На почетокот од една наставна единица мисловните мапи можат да им дадат на наставниците информации за тековното разбирање (или погрешно разбирање) на децата за одреден поим. Ваквите информации му овозможуваат на наставникот да идентификува какви знаења му се потребни на детето, на што тој треба да се фокусира, за да ги задоволи непосредните образовни потреби на децата, притоа користејќи го изготвувањето на мисловните мапи за **ОЗУ**. Во текот или на крајот на образовниот период, изготвувањето мисловни мапи може да обезбеди показатели за тоа како искуствата или активностите го модификувале или го прошириле размислувањето на децата. За да го направи тоа, наставникот може да побара од нив повторно да ги прегледаат своите скици и да ги прилагодат онака како што сакаат или, пак, на децата може да им се даде можност да изготват нови скици за истиот поим. На ваков начин мисловните мапи можат да се користат за **ОНН**. Преку ваквите информации наставникот може, исто така, да ја вреднува ефективността на својата настава во давањето поддршка на учењето на децата.

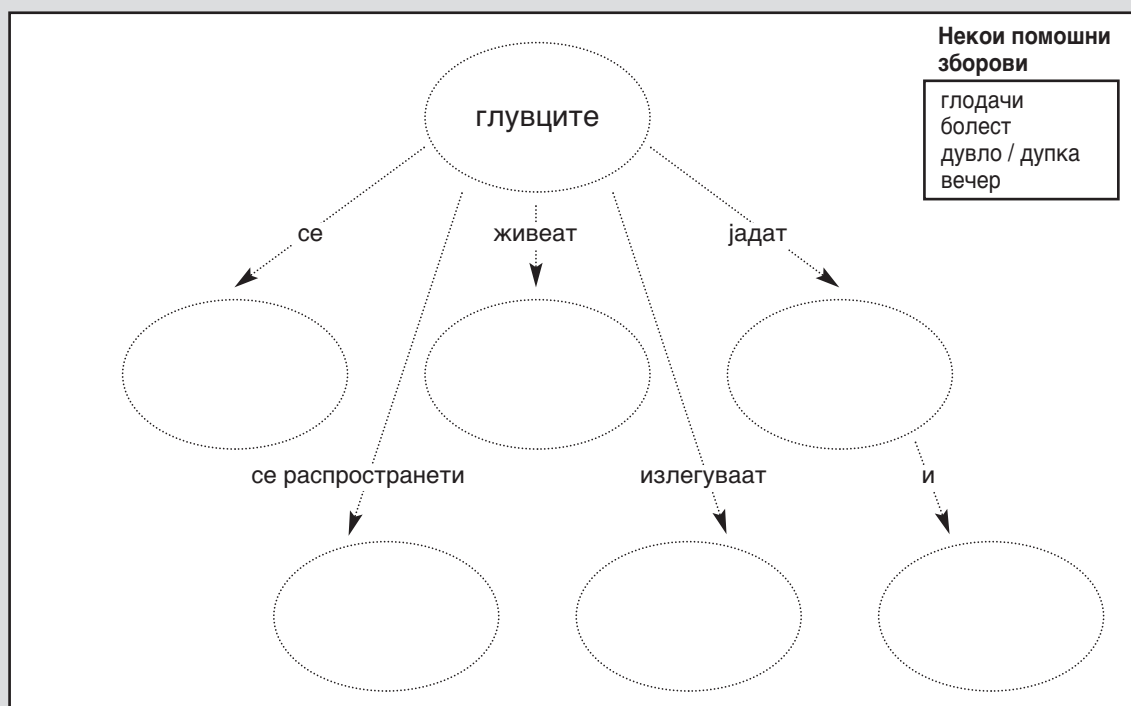
Пример на активност 2.10. Користење мисловни мапи за ОНН

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Природни науки
Наставна тема:	Живи суштества
Тематска единица:	Животот на растенијата и на животните
Програмска цел/задача:	Детето да се оспособи да го продлабочува познавањето на растенијата и на животните од пошироката животна средина.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение

Г-ѓа Дели во трето одделение предава на дваесет и седум деца. Децата учат за глодачите во Ирска и во странство. Г-ѓа Дели организира демонстративен час и разговор за нив и ги поканува сите да земат учество. Јури го носи во училиштето своето домашно галениче 'Рчко, а Сајл го носи своето милениче кое ѝ го купил татко ѝ за роденден. Паралелката прави интервју со локалниот ветеринар и сопственик на продавница за домашни миленичиња, користејќи интерактивно истражување како домашна задача, чита книги од библиотеката на паралелката или од месната библиотека, отпечатува на принтер и става наслови на слики од едно ЦД користејќи го компјутерот во училницата и изготвува информативна брошурка за нивните домашни миленичиња за да можат и другите деца да прочитаат за нив.

При оценувањето на учењето на децата, г-ѓа Дели ја диференцира задачата за изготвување мисловни мапи користејќи две пајакови мрежни мисловни мапи. Во една таква мрежа централната идеја се става кон центарот на скицата, додека подредените идеи се разгрануваат од неа. Таа им ја разделува првата скица (види подолу) на една група од шест деца кои имаат потешкотии со пишувањето. Потоа им кажува на децата да ја разгледаат и да размислуваат за скицата додека им разделува друга различна скица на останатите деца од паралелката. Веднаш штом тие ќе пристапат кон самостојно решавање на задачата, таа се враќа да работи со првата група. Г-ѓа Дели ним им помага со клучните зборови или фрази, а ги препишува и за Давид којшто боледува од Даунов синдром.

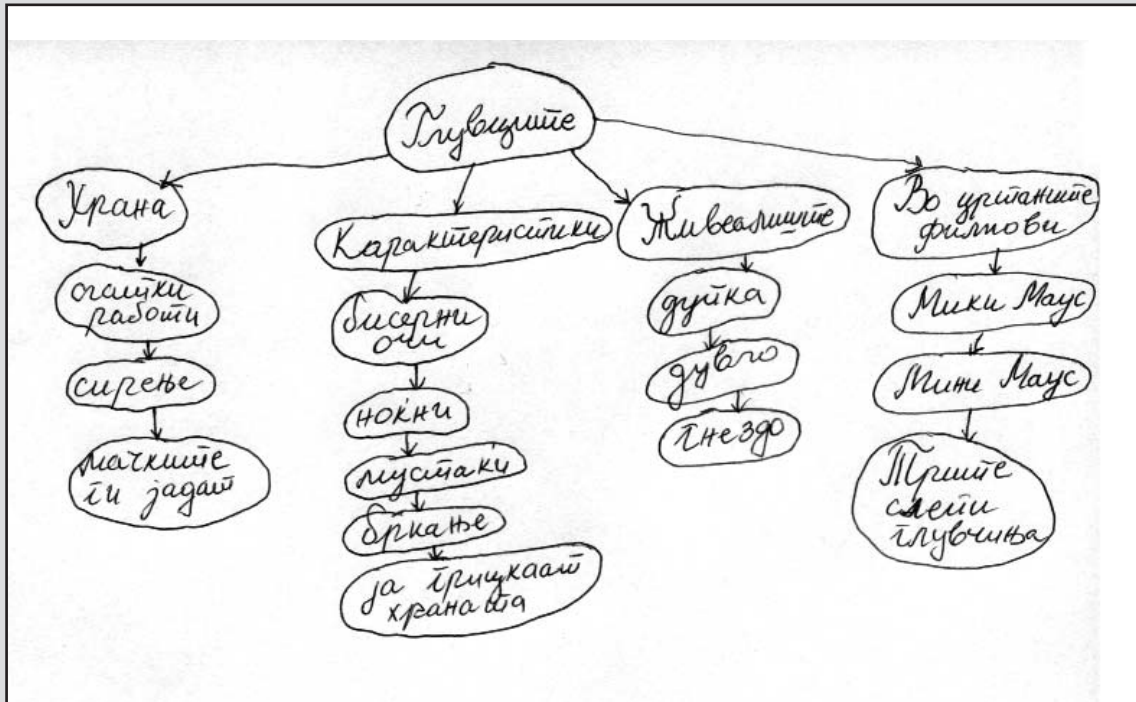
Пример на образец за концепт-мапа



Пример на активност 2.10. (продолжение)

Втората скица (види подолу) се комплетира од страна на останатиот дел деца од паралелката без добивање помош од наставникот. Оваа скица бара децата да ги одредат подредените идеи, а исто така, да ги одредат и врските меѓу нив и главната идеја.

Пример на мисловна мапа изготвена од едно дете



Прегледувајќи ги скиците г-ѓа Дели води белешки за обемот на учењето на некои деца, а особено на децата со потешкотии во писменоста. Таа ја бележи ваквата информација во своите секојдневни белешки за паралелката. Притоа ги чува мисловните мапи во папките на децата и планира да им ги покаже и да разговара за нив со родителите на претстојните родителски средби.

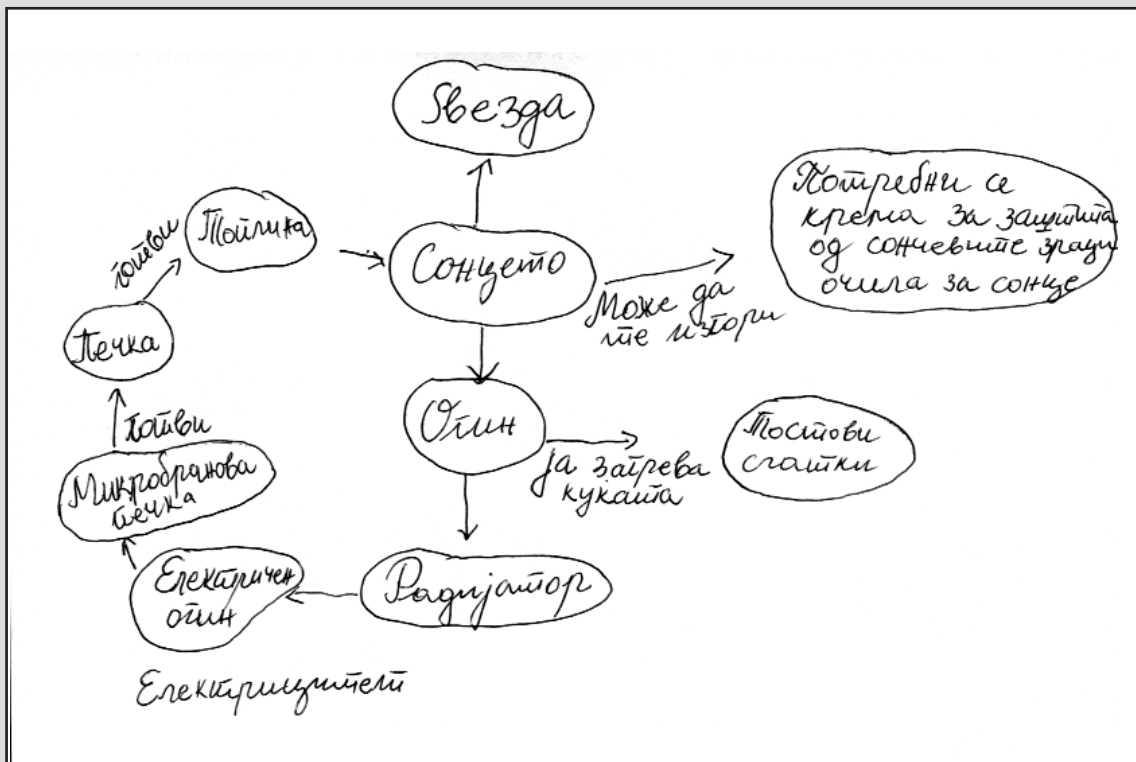
Пример на активност 2.11. Користење мисловни мапи за ОЗУ

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Природни науки
Наставна тема:	Енергија и природни сили
Тематска единица:	Топлина
Програмска задача:	Детето треба да се оспособи да ги запознава различните извори на топлинска енергија.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение

Хенри користи изготвување мисловни мапи со неговите дваесет и четири ученици во прво и второ одделение. Сите деца седнуваат на килимот за да дискутираат на часот за тематската единица „Топлина“. Додека децата ги кажуваат своите големи идеи за топлината, Хенри ги запишува на таблата.

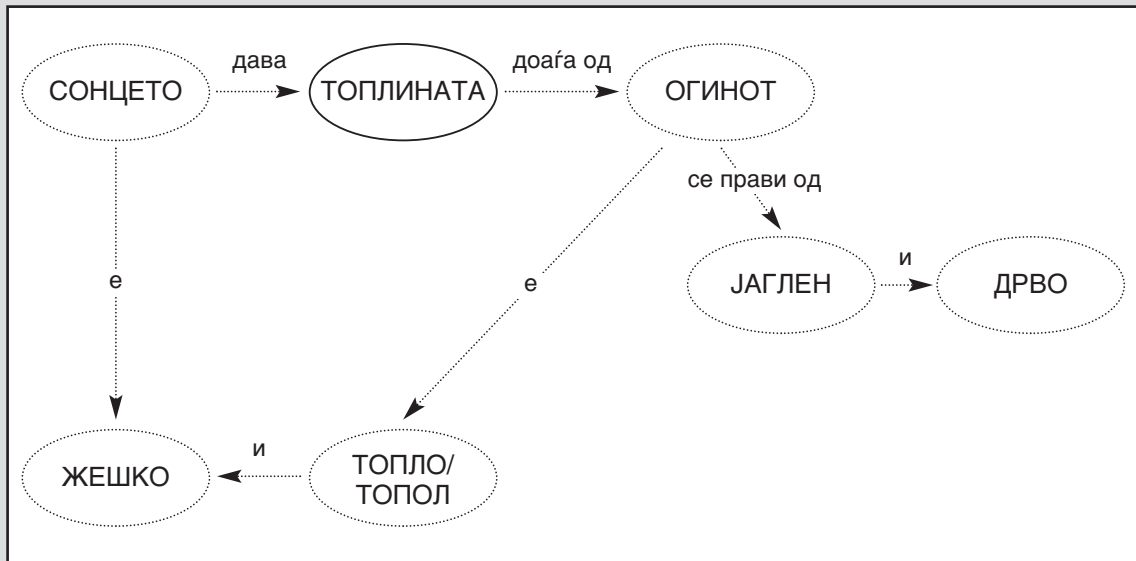
Следниот ден Хенри ѝ дава на секоја група од по пет деца комплет карти со главните идеи коишто тој ги испечатил на нив. Тие ги читаат зборовите заедно со Хенри. Тој се движи од една до друга група, помагајќи им да ги наредат картите на нивните масички така што зборовите што се поврзани да бидат ставени заедно. Децата ги закачуваат картите на еден голем табак хартија оставајќи доволно простор меѓу нив за да се нацртаат поврзувачки линии. Тие цртаат линии меѓу оние зборови за коишто сметаат дека се поврзани. На секоја линија пишуваат по еден збор за природата на врската меѓу тие два збора. Онаму каде што е потребно Хенри ги препишува нив за децата. Една група од три посposобни деца го користат компјутерот на паралелката за да изготват свои мисловни мапи. Кога скиците се речиси завршени, децата проверуваат дали сè уште има некоја карта којашто не ја искористиле и додаваат други за коишто сметаат дека одговараат за скицата. Тие додаваат нови линии и поврзувачки зборови. Групите ставаат имиња на нив и ги изложуваат своите скици.

Пример на мисловна мапа на едно дете (изготвена со користење на карти со зборови и со пишување)



Пример на активност 2.11. (продолжение)

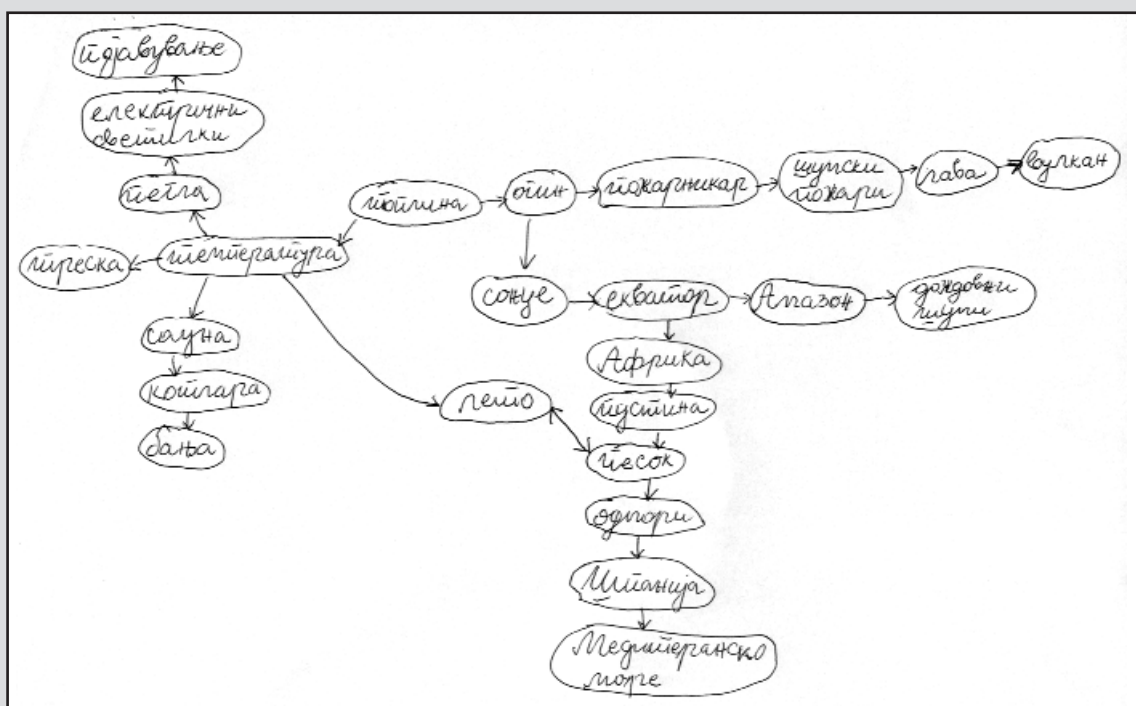
Пример на мисловна мапа на едно дете (изготвена со користење на компјутер)



Во текот на следните неколку дена Хенри ги разгледува мисловните мапи на децата и забележува дека некои од нив не ја сфатиле сосема врската меѓу поимите топло и жешко. (Тие не ги внеле овие зборови во своите скици.) Исто така, од скиците не е јасно како децата ја разбираат врската меѓу топлината и сонцето, а особено во случајот со децата од прво одделение. Во натамошната работа за топлината Хенри користи истражувања во училищата за да се проучува поимот на температура и за да се споредуваат температурите внатре и надвор од училищата, вклучувајќи и истражувања коишто покажуваат дека сонцето е изворот на топлината.

Кон крајот на полугодieto мисловните мапи се покомплексни (види подолу) кога децата стануваат покомпетентни при нивното изготвување.

Пример на мисловна мапа на некое дете



Поставување прашања

Што претставува поставувањето прашања од страна на наставникот?

Прашањата што ги поставува наставникот ги потпомагаат сите методи на оценување на часовите. Наставниците редовно им поставуваат на учениците усни прашања за нивната работа за да дознаат што тие направиле и зошто. Наставниците ги користат ваквите прашања за да ги оценуваат знаењата и разбирањето и да ги водат децата во нивното учење. Децата, исто така, користат прашања коишто им помагаат да научат нешто, на пример, тие ги прашуваат наставниците или своите соученици. Еден дел од работата на наставникот во користењето на прашањата како метода на оценување е моделот на поставување добри прашања. Ова од своја страна им помага на децата да стануваат способни при поставувањето свои прашања коишто ќе им помогнат во сопственото учење. (Види самооценување, стр. 16.)

Постојат многу различни видови на усни прашања. Тие се движат од затворени прашања во коишто наставникот очекува едноставен одговор со факти па сè до отворени прашања коишто поттикнуваат на давање покритички, аналитички одговор и коишто овозможуваат различни патии за решението. (Види Прилог А, стр. 80–81 за повеќе информации во врска со видовите прашања). Прашањата можат да се користат да се оценува научењето (ОНН) и да се помага во учењето (ОЗУ), иако разликата меѓу нив не е јасно определена и прашањата можат да ги вршат обете функции до извесен степен. Следниве поглавја прикажуваат некои примери на техниките на поставување усни прашања.

Какво е значењето на поставувањето прашања како метода на оценување?

Прашањата на наставниците можат да ја оценуваат длабочината на учењето на децата поттикнувајќи ги да образложат извесен одговор, без оглед дали тој е нивен или, пак, на некое друго дете. Ова се нарекува **проверување**. Проверувањето вклучува поставување прашања на децата за тоа како тие стигнале до решението на одреден проблем или како тие во моментот работат на одредена задача. Проверувањето може да изнуди разјаснување, да нуди дополнителни информации или да го пренасочи одговорот на детето во покорисна насока. Проверувањата вклучуваат прашања како што се: *Како дојде до тој одговор? Зошто е тоа така?* При користењето на проверувањето како метода на оценување добро е да се прашате дали проверувањето може да биде поефективно во одредувањето на тековното разбирање на децата и, ако е тоа така, како тоа да го направите.

Прашањата на наставниците можат, исто така, да имаат форма на **поттикнувачки упатства**. Упатствата содржат барања учениците да ги разгледаат аспектите на извесна задача со цел да им се помогне да стигнат до точното решение или да користат некоја посоодветна метода. Упатствата вклучуваат прашања како што се: *Дали тоа се применува и за сите парни*

броеви? Претпостави дека формата е правоаголна, дали тоа ќе предизвика некаква разлика?

Еве и извесен број на прашања што треба да се имаат предвид ако користите поттикнувачки упатства како метода на оценување:

- Дали упатствата се однесуваат на општите тешкотии на коишто учениците најверојатно ќе наидат? Доколку одговорот е не, како би требало да се изменат упатствата?
- Дали некои од упатствата за поттикнување одат предалеку, до степенот до којшто Вие, всушност, им кажувате на учениците што треба тие да прават наместо да ги насочувате да ги преиспитуваат своите планови?

Давање одговори на прашањата

Горните примери се фокусираат на поставување то прашања од страна на наставникот. Поттикнување то на децата да му поставуваат прашања на наставникот може, исто така, да обезбеди информации во поддршка на **ОНН** и **ОЗУ**. Ова може да се постигне преку:

- **Давање можности учениците да поставуваат прашања:** Направете пауза по истакнувањето на некое значајно прашање или, пак, при објаснувањето на одредена тема или, пак, прашајте: *Дали има прашања? Дали сакате јас да кажам нешто повеќе за тоа? Дајте им на децата време да ги формулираат своите прашања пред да преминете на следната тема.*
- **Обид да не се одложува давањето одговор на одредено прашање или да не се игнорира прашањето поставено од некое дете:** Ако некое дете е склоно да го монополизира времето на часот обидете се велејќи му: *Ајде да добиеме прашања и од другите деца кои досега не сме ги слушнале. Или: Винцент, јас веќе одговорив на неколку од твоите прашања, ајде сега да ги слушнеме и прашањата од другите деца.*
- **Давање одговор на прашањата на децата на адекватен начин:** Ако наставникот не сака директно да одговори на прашањето, тогаш тој треба да се обиде:
 - да го повтори прашањето или да го преформулира за да обезбеди целата паралелка да го слушне прашањето;
 - да го пренасочи прашањето кон некое друго дете или кон целата паралелка, барајќи одговор или коментар, или извесно образложение за таа проблематика;
 - да даде одговор на прашањето на детето преку насочување на неговото внимание кон нештата што можат сами да се подразбираат во одговорот и така да му помогне на детето да одговори на своето прашање.
- **Ислушување на прашањето:** Гледајте во детето додека тоа зборува; покажете дека го следите со климнување на главата; проверувајте дали Вие навистина го разбирате она што тоа го кажува преку преформулирање на прашањето.
- **Поттикнување дискусија меѓу децата:** Вклучувајте го поголемиот дел од децата во нивните обиди да дадат одговор на извесни прашања.

Пример на активност 2.12. Поставување прашања за ОНН

Програмско подрачје/ наставен предмет:	Математика
Наставна тема:	Броеви
Тематска единица:	Дропки
Програмска цел/задача:	Детето да се оспособи да ги идентификува дропките и еквивалентните форми на дропките со именителите 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 и 12.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение

Бон О`Бриен изведува настава на дваесет и седум момчиња и девојчиња од четврто одделение. Децата веќе една седмица работат со дропки на часовите по математика. Таа сака да го провери нивното познавање на дропките поставувајќи прашања на целата паралелка. Таа започнува со едно почетно прашање за да добие одговор за претходните знаења.

Бон О`Бриен: *Што претставува дропката?* (Таа чека околу пет секунди пред конечно да ја повика Ана да го даде одговорот.)

Ана: *Дропката е еден мал број.*

Бон О`Бриен: (го повторува одговорот на Ана пред сите деца): *Дропката е еден мал број.* (Таа потоа поставува уште едно прашање за да го разјасни одговорот на Ана). *Може ли некој да ми каже што мисли Ана под мал број?* (Повторно чека уште пет секунди. Овој пат го повикува Лук, кој не кренал рака, тој да даде одговор.)

Лук: *Дропката е еден мал број бидејќи не мораш да го имаш целото нешто.*

Бон О`Бриен: (го поканува Лук да го елаборира својот одговор прашувајќи го): *Можеш ли да ми дадеш еден пример?*

Лук: *На пример ако одиш на некоја роденденска прослава и таму има роденденска торта, па, тортата ќе мора да биде поделена на сите деца коишто се присутни таму, така што секој ќе добие само еден дел од тортата.*

Бон О`Бриен: *Во ред! Па зошто има два броја во една дропка?* (Таа забележува еден невербален повик од Пјер да даде одговор користејќи контакт со очите.)

Пјер: *Па ако има само една торта, тогаш ова треба да се прикаже како бројот 1 поделен со бројот на децата на коишто треба да им биде поделена. Да речеме на пример, ако имало осум деца тоа треба да се прикаже како $1/8$ (една осмина).*

Бон О`Бриен: (Климнува со главата во знак на одобрување со Пјер. Потоа ги поттикнува децата да размислуваат за темата велејќи им): *Сега јас би сакала вие да размислите за ова прашање и да го напишете одговорот. Дали сте сите спремни? Ако Ана добила $2/16$ од тортата, а Лук добил $1/8$ од тортата, кој од нив добил повеќе од тортата?*

Уна: *Јас мислам дека Ана добила повеќе бидејќи 16 е поголемо од 8 .*

Бон О`Бриен: *Дали Уна е во право?*

Тадиг: *Не, Уна не е во право бидејќи $2/16$ и $1/8$ се исти.*

Бон О`Бриен: *Тоа е едно интересно согледување Тадиг.* (Потоа им задава една задача за да ги поттикне да понудат свои сопствени информации и согледувања за темата со дропките.) *Овој пат јас би сакала да работите во вашите групи. Прашањето кое би сакала секоја група да го одговори е: Кога можете да кажете дека две дропки се еднакви? Пред вас имате молив и хартија. Имате десет минути за да ги подготвите вашите одговори во форма на телевизиска презентација. Од секоја група ќе биде побарано да го презентира одговорот пред другите деца во паралелката.*

Пример на активност 2.13. Поставување прашања за поддршка на ОЗУ

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Природни науки
Наставна тема:	Енергија и природни сили
Тематска единица:	Звуци
Програмска задача:	Детето да се оспособи даправи нацрт и да изготвува едноставни ударни инструменти.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение

Г–дин Трејнор предава за темата „Звук“ на дваесет и две деца од прво и второ одделение. Тој започнува со прашања што го насочуваат нивното внимание. Потчुकнува со една виљушка по надворешната страна на една празна тегла за џем.

Г–дин Трејнор: *Каков звук можете да чуete? Дали е тоа висок или низок звук?*

Марио: *Тоа е висок звук.*

Г–дин Трејнор ја полни теглата со вода до половина и повторно потчукнува по неа. Овој пат тој користи споредбено прашање.

Г–дин Трејнор: *Дали сега звукот е повисок или понизок отколку во претходниот случај?*

Сара: *Понизок!*

Г–дин Трејнор: *Што мислиш дека ќе се случи со звукот ако во теглата ставиме уште вода?*

Од децата се бара да го предвидат резултатот. Овој процес се повторува неколку пати со додавање повеќе или помалку вода. Откако децата ќе се запознаат со можностите на различните нивоа на водата во теглите г–дин Трејнор одлучува дека тие се спремни за решавање на проблемски прашања. Тој ѝ дава задача на една група од шест деца да се обидат да компонираат мелодија користејќи само тегли и вода. На една друга група од шест деца тој им дава задача да направат различни еластични ленти и картонски кутии. На третата група ѝ дава разновидни удиралки (лажици, линијари итн.) и различни предмети од училницата за да ги истражуваат звуците користејќи различни материјали.

На крајот од активноста секоја група ги презентира своите наоди и г–дин Трејнор е во можност да оцени што секој член од групите научил користејќи дополнителни прашања и набљудување.

Набљудување на работата на учениците од страна на наставникот

Што претставува набљудувањето на работата на учениците од страна на наставникот?

Набљудувањето на работата на учениците од страна на наставникот, без оглед дали тоа е спонтано или планирано, може да биде секогаш присутно во интеракцијата меѓу наставникот и ученикот. Набљудувањето од страна на наставникот на часовите обезбедува одредени најнепосредни и точни информации за учењето на детето. Кога набљудувањето од страна на наставникот ќе се оформи во вид на писмени белешки тоа му овозможува да го опише знаењето на одреден ученик во дадениот контекст. Ваквата евиденција може да овозможи планирањето на идната работа за одделни деца, групи или целата паралелка да биде понасочено и систематско.

Каква е вредноста на набљудувањето од страна на наставникот како метода на оценување?

Преку бележењето на деталите за тоа што детето кажува или прави, а уште поважно како детето ги кажува или ги прави работите, наставникот може да собира информации за учењето на детето. Тој може да ги идентификува образовните потреби и склоностите на детето и може да оцени колку ефективно тие потреби се задоволуваат на часовите. Набљудувањето на наставникот му обезбедува информации за тоа како детето комуницира и работи со другите деца. Тоа, исто така, му помага да ја оценува не само способноста на детето да ги користи вештините и знаењата и во другите наставни програми, туку и неговата способност да ги користи учебните материјали и ресурси.

Набљудувањето му помага на наставникот да ги открие различните нивоа на успешност со која детето ги стекнува и ги совладува различните способности и знаења, а потоа следствено на тоа да ја прилагоди наставата и образовниот контекст. Извесни знаења и способности стекнати од ученикот најдобро се следат во текот на некоја активност и така следењето од страна на наставникот може често да биде единствениот начин тој да го оцени точно напредокот на некое дете.

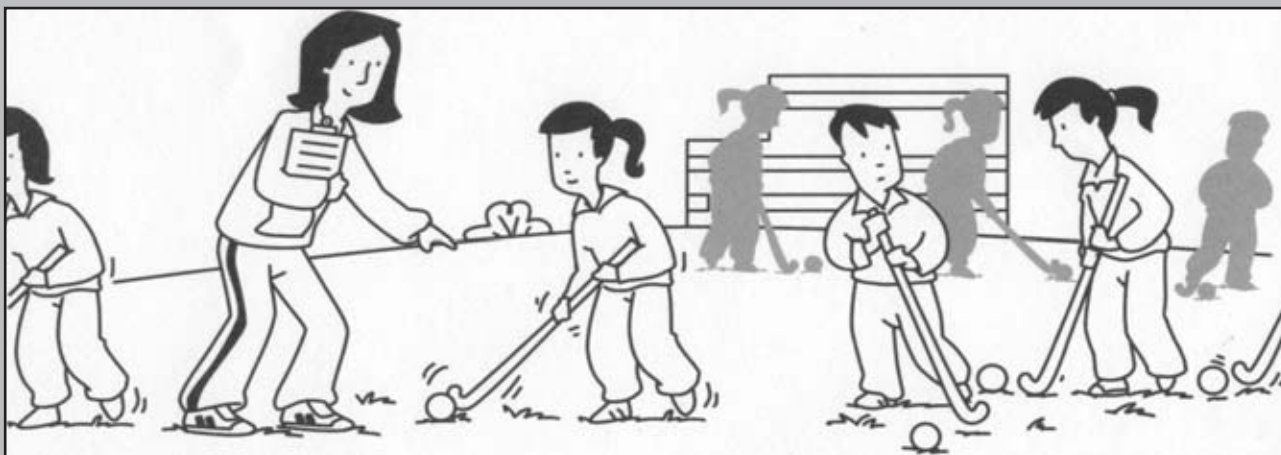
Наставните програми за основно училиште препорачуваат примена на следењето од страна на наставникот по сите наставни предмети. Постојат неколку слични начини на набљудување на работата на децата од страна на наставникот (види дијаграм 3 на стр. 43).

Како се користи набљудувањето од страна на наставникот?

Набљудувањето од страна на наставникот претставува дел од работата на часовите. Тоа вклучува слушање и гледање и бара од наставникот да го воочува, препознава и да реагира на размислувањето и на активностите на детето. Набљудувањето може да се фокусира на еден ученик или на извесна група, но на сите деца не им е потребно исто ниво на следење за цело време. Набљудувањето од страна на наставникот се врши спонтантно додека децата се ангажирани во образовните активности и таквите следења може да се бележат. Најефективното и најцелосното набљудување на определено дете или група деца вклучува следење од страна на наставникот коешто е планирано и коешто се бележи на еден структуриран и фокусиран начин.

Кога треба да се користи набљудувањето од страна на наставникот?

Набљудувањето од страна на наставникот може да се примени во секое време. На пример, одреден наставник може да реши да ја следи дискусијата во рамките на одредена група во училницата или, пак, работата на одделно дете со тешкотии во учењето. Тој прави посебен распоред да го следи детето или групата, којшто може да вклучува организирање на групна работа за други деца, обезбедување соработка со некој колега и/или изготвување листи за проверка. Набљудувањето обично се врши во текот на еден краток временски период. Наставникот го набљудува ученикот или групата додека тие ги реализираат планираните задачи и/или ги бележи релевантните информации. Последователните набљудувања овозможуваат тековно следење на детето или на групата.



Насочено набљудување на одделно дете:

се фокусира само на едно дете;
се комбинира серија на следења
за да се даде слика за посебниот
развој на детето.

Набљудување на определени активности:

се бележат определени постигања
коишто се карактеристични
за однесувањето на детето
во еден одреден временски период.

Набљудување во одредени временски периоди:

опфаќа кратки, фокусирани набљудувања на
развојот на одделно дете кои се повторуваат;
тие можат да се користат за собирање
прецизни податоци во текот на еден подолг
временски период.



Анегдотско набљудување:

спонтано или планирано, тоа
претставува писмено наративно
искажување за интересни моменти
од развојот или однесувањето на
одделно дете.

Подолготрајно набљудување:

претставува документирано, планирано
систематски набљудување на аспектите на
учењето и однесувањето; може да вклучува
едно дете, група во паралелката или целата
паралелка или, пак, училиштето.

Пример на активност 2.14. Насочено набљудување на работата на одделно дете

Програмско подрачје:	Јазици
Наставен предмет:	Англиски јазик
Наставна тема:	Способност и самодоверба во користењето на јазикот / Усно искажување
Тематска единица:	Усно искажување: развивање способност и самодоверба во користењето на јазикот за усно искажување Способност и самодоверба во користењето на јазикот
Програмска цел/задача:	Детето да се оспособи да избира соодветни зборови за да именува и опишува предмети и настани.
Одделенско ниво:	Почетните одделенија

Ени има четири и пол години. Нејзината наставничка, Сјобан, е загрижена за развојот на јазичните способности на Ени, а особено за нејзините способности за препознавање на боите. Таа планира да ја набљудува Ени и нејзината најдобра другарка Кети додека тие се забавуваат играјќи некоја слободна игра наредниот ден. Сјобан знае дека Ени и Кети сакаат да се облекуваат во разни облекувања, па затоа таа им носи неколку разнобојни облекувања за да ги пробаат на себе. Кети избира едно сино палтенце од закачалката, ги откопчува копчињата и го облекува. Потоа внимателно ги закопчува копчињата и со задоволство се гледа во огледалото. *Сакам сина боја* – ѝ вели таа на Ени која се мачи да го облече својот розов џемпер. Ени го облекува џемперот преку главата, но не може да ги вовлече рацете во ракавите. Сјобан ја прашува дали ѝ е потребна помош. *Не* – забревшано одговара Ени. *Ќе го облечам самата*. Кети се смее и ѝ помага да го облече џемперот од вистинската страна. *Каква боја има твојот џемпер?* – ја прашува Сјобан. *Зелена* – вели таа. *Не* – вели Кети. *Твојот џемпер е розов! Убаво изгледаме во облекувањето!*

Откако паралелката ќе си замине дома тоа попладне, Сјобан отвора нова страница во нејзиниот фолдер во компјутерот на паралелката. Таа го отвора фајлот насловен како: Кети.

Прегледувајќи го документот таа на крајот запишува:

Пример на белешки на наставникот за Кети

21 октомври

Добро ги закопчува копчињата.
Ги познава боите сина и розова.
Им помага на своите другарчиња.

Во фајлот на Ени таа запишува:

Пример на белешки на наставникот за Ени

21 октомври

Покажува извесно доцнење во јазикот.
Потребна ѝ е помош во облекувањето.
Не е сигурна за боите розова и зелена.
Сака сама да ги врши работите.

Сјобан ги внесува новите информации и ги затвора фајловите во компјутерот.

Пример на активност 2.14. (продолжение)

Пред крајот на седмицата Сјобан работи со својата паралелка за боите за кои таа веќе им предавала. Преку дополнителните прашања, таа сфаќа дека треба да прави разлика меѓу децата кои познаваат многу бои и оние кои сè уште „се борат“ со оние бои коишто веќе биле обработувани на часовите. Таа согледува дека Кети и три други деца ги препознаваат и можат да ги кажат имињата на сите бои коишто таа планирала да ги обработи на часовите во својата паралелка во таа учебна година. Додека децата работат во парови на една компјутерска програма за боите, Сјобан врши повторување за оние бои коишто веќе ги обработувала. Таа ѝ посветува посебно внимание на Ени која сè уште „се бори“ со нив. Притоа ја поттикнува да ги кажува имињата на боите и да користи зборови за боите колку што е можно почесто.

Додека Сјобан продолжува да ја набљудува Ени и да води белешки за тоа како таа го користи усното искажување, сфаќа дека има доцнење во нејзиниот јазичен развој. Таа му кажува за тоа на директорот на училиштето и тие се согласуваат дека за загриженоста на Сјобан треба да се продискутира и со мајката на Ени. Таа, од своја страна, се сложува да ја поттикнува Ени да користи посложени јазични форми. Сјобан ѝ позајмува на мајката на Ени книги од училишната библиотека кои се фокусираат на боите. Тие заклучуваат дека на Ени ќе ѝ треба посебна стручна помош во развојот на јазикот и се сложуваат дека ќе го следат нејзиниот напредок во текот на следните неколку месеци.

Сјобан често ги проверува на компјутерот фајловите на децата пред да го изготви своето планирање на часовите. На средбите со родителите таа се осврнува на фајловите што ги изготвила во текот на неколку недели за секое дете. Таа смета дека фајловите се особено корисни кога ги изготвува извештаите за децата во ученичките книшки на крајот на учебната година.

Пример на активност 2.15. Подолготрајно набљудување

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Историја
Наставна тема:	Проучувања на локалниот крај
Тематска единица:	Мојот локален крај низ вековите
Програмска задача:	Детето да се оспособи да проучува определен период или периоди од историјата на локалното село, градот, градското подрачје, општината, парохијата или грофовијата.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение

Во групите од трето и четврто одделение има дваесет и четири деца на кои им предава г-дин О'Грејди. Во септември тој ја дели паралелката во два тима за да направат патување низ историјата во локалниот музеј. Секој тим е составен од деца со мешани способности и има најмалку по едно дете од трето одделение и по едно дете од четврто одделение. Тимовите имаат задача да ги следат добиените насоки, да бараат одговори и да најдат некои изложени експонати за да ги пополнат работните листови коишто претходно им ги подготвил г-дин О'Грејди. Во текот на следните недели тимовите ќе изготват модели за некои од музејските експонати и ќе дадат извештај за конципирањето и изработувањето на моделот. Г-дин О'Грејди поканува во својата паралелка и еден родител да им се придружи во посетата на музејот. Заедно со паралелката оди и еден ученик од завршната година од едно локално пост-средно училиште, кој е на работна практика.

Г-дин О'Грејди има планирано да ја следи работата на еден од тимовите. Бидејќи се на почетокот од учебната година тој сака да ја проучува социјалната интеракција на членовите на тимот за да види дали тие можат да работат добро соработувајќи меѓу себе. Тој, исто така, планира да ги следи нивните индивидуални склоности. Г-дин О'Грејди забележува дека Грејни се истакнува како водач во текот на првите фази од проектот. Таа одредува задачи и го организира бележењето на нивните наоди. Едно друго дете Џејмс покажува мал интерес за водењето белешки или за читањето на клучните зборови. Ерин, која работи секој ден со наставникот за поддршка во учењето во училиштето, се радува што може да ги следи другите во тимот од еден изложбен експонат до друг, но таа е бавна во давањето свои сугестии. Антонио прашува дали може да ја користи училишната дигитална камера којашто г-дин О'Грејди ја донел во музејот за да ја користат децата. Антонио внимателно снима еден видеоклип на тимот додека тие работат. Тој ги фотографира изложените експонати според коишто тимот сака да изработува модели.

Џејмс изгледа некако незаинтересиран додека тие се во музејот. Меѓутоа, кога се враќа назад во училницата, во фазата на конципирање и изготвување, тој дава сугестии за некои начини на изработка на моделот. По дискусијата членовите на другиот тим прифаќаат да ги следат неговите идеи. Антонио снима уште неколку други фотографии додека тимот работи на својот модел. Со извесна помош на ученикот од завршната година Грејни и Антонио ги префрлуваат фотографиите и видеоклипот во компјутерот на паралелката и ги скенираат нивните пополнети работни листови. Кога децата ќе го завршат проектот нивните родители се покануваат во училиштето за да ја видат изработката. Ерин гордо ги известува паралелката и родителите кои присуствуваат за тоа како тимот работел во музејот и како тие ќе го изработат моделот. Џејмс ги истакнува неговите посебни карактеристики. Антонио и Грејни ги покажуваат фотографиите и скенираните работни листови на слајдови и го прикажуваат снимениот краток видеоклип.

Пример на активност 2.15. (продолжение)

Додека децата работат на моделот г–дин О’Грејди пишува кратки белешки. Потоа тој прави дополнителни белешки додека тие работат во училиштето. Води белешки и за нивните склоности и способности за учење. Води белешки и за придонесот на секое дете во работата на групата кои ги отсликуваат неговите/нејзините способности и интереси.

Пример на белешки на наставникот

Грејни	Има желба за водечка улога – организирана е – со добри компјутерски вештини.
Антонио	Со добри компјутерски вештини – многу добар фотограф – сака да работи индивидуално.
Ерин	Многу добра усна презентација на идеи.
Џејмс	Се чини дека има мал интерес за читање и за пишување – добри идеи за изработување на моделот – исто така, способен да презема водечка улога.

Г–дин О’Грејди ги внесува белешките што ги направил во фајловите во компјутерот. Го поттикнува секое дете во групата да работи на своите јаки страни во текот на останатиот период од полугодieto. Тој поведува дискусија со своите колеги за усната презентација на Ерин и за давањето поддршка во нејзиното учење. Тие се сложуваат да ѝ помагаат на Ерин во развивањето на нејзините способности за вербална презентација ставајќи помал нагласок, сега засега, на нејзините задачи во пишувањето. Тој и Џејмс се согласуваат за алтернативните начини во водењето белешки. Џејмс е задоволен што користи мисловни мапи коишто бараат помалку пишување во еден краток временски период. Подоцна во текот на учебната година Грејни помага во издавањето на весникот на училиштето. Фотографските способности на Антонио особено се користат за време на посебните настани на училиштето како што се Спортскиот ден и училишните екскурзии.

Г–дин О’Грејди планира да ја следи работата и на другите групи додека тие ги реализираат задачите во текот на целото полугодие. Тој ги користи белешките што ги води за да добие информации за своето планирање на часовите и при доставувањето на извештаите до родителите.

Пример на активност 2.16. Набљудување определени активности

Програмско подрачје/ Наставен предмет:	Физичко образование
Наставна тема:	Игри
Тематска единица:	Додавање, примање и фрлање долга топка
Програмска задача:	Детето да се оспособи да развива и практикува различни вештини за ракување со топка.
Одделенско ниво:	Трето и четврто одделение

Паралелката на Лиам, составена од деца од трето и четврто одделение, веќе неколку седмици работи на вештините за дриблање и додавање топка во кошарката. Пред да премине на наредните вештини Лиам сака да го провери напредокот на секое дете.

Тој на компјутерот изготвува едноставна листа за проверка. Ги внесува имињата на децата, датумот и вештините коишто сака да ги следи. На принтер ја отпечатува листата за проверка и во текот на следните два часа по физичко образование, тој го штиклира секое соодветно квадратче додека следи како детето ја демонстрира секоја вештина. Онаму каде што е потребно тој прави многу кратки белешки коишто ќе му помогнат во неговото планирање во следните фази на часовите по кошарка. (Види ги примерите дадени подолу.)

Пример на листа за проверка за трето одд. изготвена од наставникот

Трето одделение, датум: 25.09.07				
Име	Дриблање	Додавање преку глава	Водење / тапкање и додавање топка	Додавање со гради
Михаел	✓	✓	✓	✓
Брин	Ја губи топката ако не гледа во неа цело време.	✓	✓	✓
Џејн	✓	✓	✓	✓
Брајан	✓	✓	✓	✓
Мери	Слаба координација око – рака.	✓	Не може да ја контролира топката.	✓

Пример на листа за проверка за четврто одд. изготвена од наставникот

Четврто одделение, датум: 25.09.07				
Име	Дриблање	Додавање преку глава	Водење / тапкање и додавање топка	Додавање со гради
Силе	Ја губи топката ако не гледа во неа цело време.	✓	Не може да ја контролира топката.	✓
Оисин	Слаба координација око – рака.	✓	Не може да ја контролира топката.	✓
Клаудија	✓	✓	✓	✓
Кумар	✓	✓	✓	✓
Оливија	Слаба координација око – рака.	✓	Не може да ја контролира топката.	✓

Тој ги чува листите за да ги користи кога поединечно ќе им кажува на децата за нивното ниво на способности и за состанокот со родителите по-доцна во таа учебна година. Тој, исто така, ги користи листите при изготвувањето на писмените извештаи за децата.

Задачи и тестови изготвени од наставникот

Што претставуваат задачите и тестовите изготвени од наставникот?

Задачите и тестовите може да имаат форма на писмени или усни оценувања или, пак, на практични задачи изготвени од наставникот за да го оценува учењето на децата. Тие можат да се користат во текот на целата учебна година како основа за континуирано оценување (**ОЗУ**). Задачите и тестовите може, исто така, да се користат и на крајот на учебната година или на крајот од извесен период на изучување на програмска тема заради **ОНН**. Меѓутоа, задачите и тестовите можат да служат истовремено како за **ОЗУ** така и за **ОНН**, бидејќи наставниците мора најпрвин да дадат известување за резултатите од задачите и тестовите, а потоа да ги користат резултатите за да одлучат што тие треба да предаваат и како да и пријдат на секоја тема.

Каква е вредноста на задачите и тестовите изготвени од наставникот како метода на оценување?

Задачите и тестовите им даваат можности на децата да ги покажат своето ниво на разбирање (или погрешно разбирање) и своите способности, а нудат вредни информации што можат да се користат за да се планира идната работа насочена кон потребите на децата.

Општи насоки за изготвување тестови од видот хартија молив изготвени од наставникот

- На почетокот одредете ја целта на тестот и конципирајте го тестот така за да може таа цел да се постигне.
- Обидувајте се да ги формулирате оние прашања коишто се поврзани со интересите на децата бидејќи тоа помага да се направи тестот да биде релевантен и мотивирачки за децата.
- Започнувајте со некои лесни прашања на коишто сите деца ќе можат да дадат одговор со цел да им помогнете да ја надминат нервозата и да почувствуваат верба дека можат да успеат.
- Вклучувајте најмалку два вида проблеми во тестовите. Кога на страницата има само еден вид проблем децата брзо ја доловуваат ваквата шема и тоа ги обесхрабрува да читаат и да размислуваат за проблемите. Новите проблеми треба да бидат помешани со оние коишто децата веќе можат да ги решат за да им се дадат можности да ги покажуваат различните нивоа на интегрираност на знаењата и различните нивоа на способности.
- Колку што е можно повеќе составувајте прашања користејќи ја едноставната реченичка структура подмет–прирок–додатоци, дури и ако ова може да бара да се користат повеќе зборови. На пример: Наместо да пишувате:

Пример А

*Сликарска сина боја се додава во една тегла којашто содржи жолто обоена вода.
Бојата на водата се променува.
Каква боја има таа сега?*

Прашањето може да биде формулирано вака:

Пример Б

*Лаура има тегла во која има жолто обоена вода.
Таа додава сина сликарска боја во теглата.
Бојата на водата во теглата се променува.
Каква боја има таа сега?*

Користењето на име на дете во примерот Б, исто така, овозможува користење на поедноставни, директни реченични структури.

- Одбегнувајте користење на двојни одречни форми во прашањата.
- Размислувајте за графичкиот изглед на тестот и за тоа како ќе бидат презентирани информациите. На пример, едно поединечно прашање треба да биде на една страница за да им помогне на децата полесно да ги следат прашањата.
- **Давајте ги клучните информации со здебелени букви.** Користењето слики и насловени дијаграми може да помогне прашањата да бидат појасни.
- Комбинирајте различни прашања за да можат да се оценуваат способностите за размислување на децата и методите што тие ги користат. (Види го прилогот А, стр. 83–84 за повеќе информации во врска со изготвувањето на тест прашања.)

Како се користат задачите изготвени од наставникот?

Многу од задачите изготвени од наставникот вклучуваат работа на деца во мали групи. За да се оценат се препорачува високо ниво на интеракција меѓу наставникот и групата деца. За ова да биде можно наставникот може да реши дека само една група ќе работи на таа активност додека другите деца се ангажираат во друга активност којашто не бара големо присуство или надзор од страна на наставникот. (Види прилог А, стр. 82, за едно упатство за користење на пример на листа за планирање на задачи и прилог Б, стр.88, на листа на планирање што може да се фотокопира.)

Повратни информации за задачите и тестовите

Користењето на оценки или наградувања, како што се картончиња за повратни информации за задачите и тестовите, обично има ограничена корист за децата во **ОЗУ**. Главната цел на давањето повратни информации е да им се дадат на децата информации за тоа каде тие постигнале успех во врска со образовните цели и каде би можеле да се подобруваат. На децата им треба време да ги прочитаат или да разговараат за повратните информации, како и време за да направат подобрувања базирани врз таквите информации.

Пример на активност 2.17. Користење тестови

Програмско подрачје:	Општествено, еколошко и природо-научно образование
Наставен предмет:	Природни науки
Наставна тема:	Живиот свет
Тематска единица:	Растенија и животни
Програмска задача:	Детето да се оспособи да го групира и класифицира живиот свет во групи според извесни карактеристики.
Одделенско ниво:	Прво и второ одделение

Г-ѓа Сојерс изведува настава во комбинирана паралелка со дваесет и пет деца од прво и второ одделение. Надоврзувајќи се на искуството на децата во класифицирањето и споредувањето таа ја започнува активната со целата паралелка седнати на килимот, рагледувајќи една збирка на слики од животни закачени на таблата. Таа бара од децата да изберат една необична слика и да кажат зошто ја избрале токму неа. Сликите на животните се избрани за да се насочат децата на одреден вокабулар (на пример, цицачи, животни што положуваат јајца, карактеристиките според коишто се разликуваат инсектите итн.). Таа забележува дека на децата им е полесно да ги одредат разликите базирани на визуелните карактеристики, па така ги поттикнува нив да ги искажат вербално и да објаснат кои се соодветните сличности.

Таа подготвува еден брз неформален тест којшто вклучува диференцирани активности за да го оцени размислувањето на децата за карактеристиките што се релевантни за научна класификација. Овој тест им дава на децата можности да користат специфичен вокабулар на начин којшто го открива нивното разбирање на термините што се значајни за класификацијата.

За помалите деца или за оние со помали способности во паралелката таа воведува една игра наречена „Во обрачот“. Децата работат во парови со еден обрач за сортирање и комплет карти за играње со слики на животни. Таа им дава задача да ги најдат оние коишто се одгледуваат на фарми и да ги стават во обрачот. Таа поставува прашања за животните што се ставени во обрачот и за оние надвор од него. Г-ѓа Сојерс потоа ги прашува децата да ги извадат сите животни надвор од обрачот и да стават во него други животни (на пример, животни што презимуваат во состојба на длабок сон).

Таа, на повозрасните деца и на оние со поголеми способности им презентира една табела (необична и што ја нема на таблата) која содржи имиња на животни (види подолу).

Пример на табела со имиња на животни

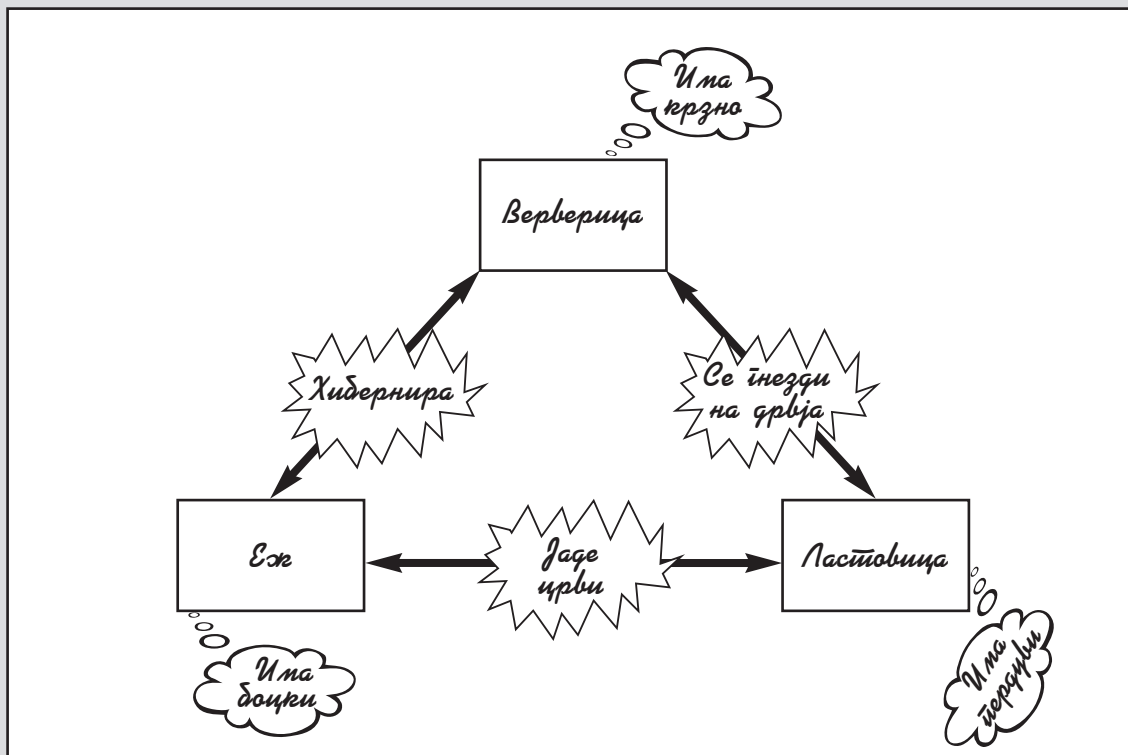
верверица	поларна мечка	крава
еж	пингвин	лилјак
ластовица	пеперутка	кокошка

Таа бара од децата да изберат еден ред или колона, да го издвојат животното кое не припаѓа тука и да ги набележат сличностите и разликите меѓу животните. Потоа треба да ја наведат причината за својот избор.

Пример на активност 2.17. (продолжение)

51

Пример на пополнет образец



Џон и Фиона брзо ја завршуваат оваа задача, па г-ѓа Сојерс им поставува друга задача со поголем предизвик. Таа бара од нив да нацртаат своја табла со необични животни и да пронајдат нешто што е исто за две од животните и нешто што е различно за трето животно.

Од една група од шест деца од второ одделение се бара да изберат по едно животно од табелата и да изготват извештај користејќи го образецот што им го дала г-ѓа Сојерс. (Види пример на извештај на стр. 52.) За секоја информација што не ја знаат тие пребаруваат во компјутерот. Тереза го пребарува зборот верверица на порталот Гоогле и наоѓа извесен број веб-страници со информации за животното. Г-ѓа Сојерс забележува дека таа е способна да ги чита и да ги разбира информациите презентирани на веб-страницата за да ја заврши својата задача.

Кога ќе заврши со тестовите и со задачите г-ѓа Сојерс ги собира сите табели и извештаи. Во нејзините извештаи како наставник таа пишува кратки белешки за тоа што секое дете направило и на какви тешкотии наишло. На пример, таа открива дека Клодаг не работи толку успешно колку што таа очекувала од неа. И покрај тоа што Клодаг ги навела карактеристиките како што е бојата, таа не споменала ниту една од поважните научни карактеристики коишто ги обработувале во паралелката. Г-ѓа Сојерс во забелешката ѝ сугерира на Клодаг дека треба повторно да нагласи некои од главните карактеристики во класификацијата на животните.

Пример на активност 2.17. (продолжение)

Пример на извештај

Извештај за живите суштества	
Име: <i>Тереза</i>	Датум: <i>21/06/07</i>
Наслов: <i>Верверица</i>	
Дефиниција: <i>Верверицата</i> е едно <i>мало животно</i> . Тоа е еден вид на <i>цицач</i> .	
Изглед: Како изгледа?	Тоа е <i>мало животно со сиво или црвено крзно и црста опашка</i> .
Живеалиште: Каде живее?	Тоа живее <i>во гнезда на дрвјата</i> .
Животен циклус: Како се раѓа? Како се менува?	<i>Животот го започна како едно малечко суштество долгио дрво и тол сантиметри без влакненца и без задни</i> <i>Му растат влакна, задни и станува поголемо.</i>
Храна: Со што се храни?	<i>Јаде ореви, семки и овошје.</i>
Јас знам дека <i>тие хидернираат (презимуваат во состојба на гладок сон)</i> .	

Г-ѓа Сојерс им ги враќа табелите и извештаите на децата и во текот на следните неколку дена таа издвојува по неколку минути за да разговара со секое дете за неговата работа. Таа се навраќа на многу од точките што се покренале на ваквите разговори со децата за да ја планира натамошната работа во врска со животниот циклус на животните. Една од нејзините забелешки е дека на децата им е полесно да го опишат животниот циклус на животните коишто имаат посебни фази на развој, како што е жабата или пеперутката, но дека тие имаат поголеми потешкотии со цицачите. Г-ѓа Сојерс се осврнува на резултатите од тестот и ја прилагодува новата тема за животниот процес, со намера да внесе различни задачи така што поголем акцент да биде ставен на животниот циклус на цицачите.

Стандардизирано тестирање

Што претставува стандардизираното тестирање?

Стандардизираните тестови се користат за да се измерат способностите на детето во читање и по математика и да се одреди напредокот на децата во тие подрачја⁴. Информациите од тестовите се значајни заради виталната улога што јазичната и математичката писменост ја имаат за учењето на сите наставни предмети.

Стандардизираниот тест претставува инструмент за оценување којшто содржи стандардизирани постапки за негово спроведување и бодирање и за интерпретација на резултатите. Со други зборови, тестот се спроведува, бодира и интерпретира на ист начин без оглед на тоа кога и каде се користи. Извесен број на стандардизирани тестови што се користат во ирските училишта се нормирани за популацијата во ирските основни училишта. Наставниците ќе бидат запознаени со нив. Терминот нормирани значи дека тестовите му овозможуваат на наставникот да го споредува успехот на некое дете на тестот со успехот на децата од тоа ниво или возраст во ирските основни училишта. Задачите во тестот, исто така, се однесуваат на содржината на Наставните планови и програми за основното училиште. Кога се користат во комбинација со информациите од другите методи на оценување резултатите од стандардизираниот тест придонесуваат за прецизност на следењето од страна на наставникот и помагаат во идентификувањето на индивидуалните потреби на децата.

Како се собираат и бележат информациите од оценувањето користејќи стандардизирано тестирање?

Сите основни училишта во Ирска имаат обврска да спроведуваат стандардизирани тестови по англиски јазик и по математика два пати во текот на учебната

година во основното образование – на крајот на прво одделение или на почетокот од второ одделение и на крајот од четврто одделение или на почетокот од петто одделение. Тестовите обично се спроведуваат од страна на одделенскиот наставник според условите што се специфицирани во прирачникот за тестирање, за да се обезбеди валидност на резултатите од тестот. Многу е важно да се направат добри подготовки за спроведувањето на тестовите. Прирачникот за тестирање дава детални упатства во овој поглед, но од особена важност е да се обезбедат соодветни услови во училищата и да се одбере најдоброто време, како и да бидат претходно подготвени сите неопходни материјали.

Наставниците ги оценуваат и ги бодираат тестовите онака како што е одредено во прирачникот за тестирање. Прирачникот, исто така, содржи образец за бележење на информациите од стандардизираниот тест. Поединечните резултати на тестот на секое дете се бележат во неговото ученичко досие. (Види Тема 4, стр. 73 за повеќе информации за ученичкото досие). За евидентирањето на ваквите резултати во ученичката книшка на детето ќе стане збор подоцна во Темата 4.

Како се интерпретираат резултатите од стандардизираните тестови?

Наставникот треба да ги познава клучните поими како што се сиров резултат, бодови на стандардна скала, перцентилни рангови и бодови на десетстепен скала при интерпретирањето и бележењето на резултатите од тестовите. Овие концепти се објаснети во прирачникот за тестирање и се сумирани во табелата 1.



⁴ Во Ирска во основното образование се вршат стандардизирани тестирања само по овие предмети (заб. на редакторот).

Табела 1: Преглед на поимите поврзани со резултатите на стандардизираните тестови

Име	Значење
Сиров резултат	Тоа е прост збир на бројот на бодови за точните одговори. Тој малку се користи во известувањето за успехот на детето.
Бодови на стандардна скала	Се трансформација на сировиот резултат на друга скала и обично се движат меѓу 55 и 145, со просек од 100.
Перцентилен ранг	Перцентилниот ранг го покажува процентот на деца од соодветната возрастна група што добиле исто или помалку бодови од детето. Тој не го означува процентот на задачи на тестот на кои детето точно одговорило.
Бодови на десетстепенна скала	Во резултатите на десетстепенната скала бројот 1 ја претставува најниската категорија, а бројот 10 највисоката. Тие произлегуваат од резултатите на стандардната скала. (Види ја табелата 3, стр. 56, за описите коишто ги објаснуваат резултатите на десетстепенната скала.)

При донесувањето одлуки за напредокот и постигањата на детето важно е да се користи една низа на информации од оценувањето. Редовното следење од страна на наставникот на работата и учеството на детето на часовите, како и другите евидентирани податоци за учењето на детето, треба да го дополнуваат резултатот на стандардизираните тестови. Наставниците често (но не секогаш) сметаат дека резултатите од тестовите ги потврдуваат нивните проценки и согледувања. Важно е, исто така, одделенските наставници да се консултираат со наставниците за давање поддршка и/или со предметните наставници за да обезбедат поцелосна слика за напредокот, јаките и слабите страни на детето. Ова е посебно важно при подготвувањето на извештаите за родителите.

На наставниците често им се советува да не се потпираат премногу на резултатот од еден поединечен тест. Се препорачува претпазливост заради тоа што треба да се земат предвид следниве фактори:

- Еден стандардизиран тест може да го мери успехот на некое дете само на тој тест и на тој ден, но тој не е сигурна мерка за способноста на детето.
- Постои извесен простор за грешка во стандардизираните тестови што значи дека во резултатот може да има грешка до одреден степен над или под бодовите на тестот на детето.
- Со време успехот на децата на тестовите станува постабилен.
- Врз успехот на децата на тестот можат да влијаат и екстерни фактори, на пример детето можеби не се чувствува добро или, пак, било посебно нервозно.
- Подучувањето/давањето помош на детето за тестот ќе ги искриви резултатите.
- И покрај будноста на наставникот може да се случи некое дете да препишува.
- Нивото на јазичниот развој на детето претставува значаен фактор за успехот на тестот. На пример, она дете кое има мали способности за читање може да има потешкотии во читањето на текст со прашања по математика. За оние деца чиј мајчин јазик не е англискиот, тестот може да биде несоодветен. Прирачникот за тестирање ќе даде детали за ситуациите каде тестовите не се погодни. (Наставниците можат,

исто така, да го користат циркуларното писмо од Министерството за образование, 0138/2006 од декември 2006, *Давање поддршка на оценувањето во основните училишта.*)

Како можат да се користат резултатите од стандардизираните тестови?

Резултатите од стандардизираните тестови обично се користат во основните училишта во Ирска за следниве цели:

- Да се идентификуваат децата со потешкотии во учењето за да може да им се обезбеди соодветна поддршка вклучувајќи и, доколку е потребно, обезбедување посебна поддршка во учењето. И покрај тоа што резултатите од тестовите може да послужат за првична селекција, ќе биде потребно и дополнително дијагностичко тестирање за да се одредат специфичните образовни потреби на детето. (Наставниците треба да ги користат *Упатствата за давање помош во учењето* (Министерство за образование, 2000).
- Да се идентификуваат оние деца со исклучително високи резултати за да може за нив да се обезбедат соодветни искуства во учењето. (Во давањето поддршка на ваквите деца на наставниците може да им помогнат *Упатствата за наставници за работа со исклучително способни ученици* (НЦЦА, 2007) .
- Да ги известуваат родителите за постигањата и напредокот на нивните деца.

Стандардизираното тестирање обично се смета за **ОНН**, кое дава индикации за успехот на ученикот на крајот на одреден образовен период. Стандардизираните тестови се користат и од некои постосновни училишта кога децата се префрлуваат од основното училиште во средното училиште. Во таков случај, резултатите од тестот можат да се користат за да се распоредат децата во комбинирани групи или да се идентификуваат оние деца на кои им е потребна поддршка. Дадениот совет дека треба да се биде претпазлив при одлучувањето врз база на резултатот на еден поединечен стандардизиран тест е дури поважен кога треба да се донесе вака важна одлука.

Пример на активност 2.19. Интерпретирање на резултатите од стандардизиран тест за проверка на способноста за читање по англиски јазик

Програмско подрачје: **Јазик**
Наставен предмет: **Англиски јазик**
Одделенско ниво: **Трето и четврто одделение**

Може да се случи резултатот на детето во читање и разбирање на прочитаното да покажува очигледно големи разлики како, на пример, кај резултатите на тестот на Стивен О'Браен прикажани подолу (од трето одделение).

Читање / вокабулар			Разбирање на читањето			Вкупно читање		
CP	СтС	ПР	CP	СтС	ПР	CP	СтС	ПР
25	109	73	14	93	32	39	102	55

CP = Сиров резултат СтС = Стандардна скала ПР = Перцентилен ранг

Забележувајќи ја разликата меѓу резултатите на Стивен, неговата наставничка провери во соодветниот прирачник за тестирање како да ги интерпретира.

Иако знаеше дека ваквите разлики можат да се појават случајно, таа се прашуваше дали тој има потешкотии во читањето. Впрочем, по читање Стивен има 102 на стандардната скала, што сугерира дека тој има просечни способности за читање. Овде е корисно да се погледне на разликата меѓу бодовите на стандардната скала. Ако тие се разликуваат за повеќе од 15 бода – како што тоа е случај кај Стивен во читањето/вокабулар и разбирањето на читањето – тогаш можна е реална разлика во постигањата. Може да се препорача дополнително тестирање за да се одреди дали на Стивен му е потребна помош. Треба, исто така, да се забележи дека вкупниот резултат по читање може да биде добар индикатор за образовните потреби на детето, бидејќи тој претставува збир на бодови за вокабуларот и за разбирањето на читањето.

Стандардизираните тестови можат, исто така, да се користат и за **ОЗУ**, обезбедувајќи му на наставникот информации што се корисни во планирањето на натамошните часови за јазичната и математичката писменост. На пример, наставниците можат да разгледаат една група на резултати од паралелката за да видат дали таму има некаква очигледна правилност или карактеристика, а особено во дистрибуцијата на резултатите. Тоа може да му обезбеди на наставникот информации за да ги адаптира своите наставни методи, стратегии за диференцирање, содржината итн. за да ги задоволи поефективно образовните потреби на децата. Резултатите на ниво на цело училиште се, исто така, корисни бидејќи тие можат да укажат на потребата да се обрне внимание на одредени способности или образовни подрачја на разни нивоа.

Примерот на активноста 2.19 покажува како се интерпретираат резултатите од одредена група стандардизирани тестови за проверка на способноста за читање по англиски јазик.

Како треба да бидат известувани родителите за резултатите од стандардизираните тестови?

Известувањето на родителите претставува нивно запознавање со информациите од оценувањето што се од корист за детето. Особено е важно наставниците да користат таков јазик со кој резултатите од стандардизираниот тест ќе бидат разбирливи за сите родители. Може да биде корисно да се истакнува дека успехот на детето на стандардизираниот тест *не се разликува* или, пак, *се разликува* од напредокот на детето оценет на друг начин од страна на наставникот, вклучувајќи ги и другите задачи и тестови, како и преку следењето на работата на детето. (Види Тема 2, стр. 14–52, за информациите во врска со другите методи на оценување.)

Перцентилниот ранг може да изгледа атрактивен заради неговата очигледна едноставност, но давањето објаснување на родителите за разликата меѓу изве-

сен процент и извесен перцентилен ранг не е секогаш лесно. Сличен предизвик се јавува и при објаснувањето на разликата меѓу сировите резултати и резултатите прикажани на стандардна скала. Можеби многу полесно е да се информира и да се интерпретираат резултатите на СДесет (на десетстепенна скала), коишто интегрираат заедно еден распон на перцентилни рангови. (Терминот СДесет произлегува од *Стандардот ДЕСЕТ*). Важно е наставникот да се повикува на односниот прирачник за тестирање бидејќи тој содржи табели коишто го претставуваат успехот на детето на овие различни начини.

Вербалните описи се корисни при известувањето на родителите за резултатите од стандардизираниот

тест и во објаснувањето што покажуваат тие резултати за постигањата на нивните деца. Табелите 2 и 3 на стр. 63 даваат преглед на резултатите на тестот и што тие покажуваат за постигањата на детето. Прирачниците за наставниците, исто така, даваат информации за наставниците за дескрипторите, и повторно многу е важно наставниците да го користат наведениот прирачник при користењето на овие описи. Кај некои тестови описите се поврзани со распоните на бодови на стандардната скала со коишто наставниците можат да се запознаат преку извештаите на психолозите. Описите користени во табелата 2 ги одразуваат оние што се користат во стандардизираниите тестови нормирани врз училишната популација во основните училишта во Ирска.

Табела 2: Интерпретирање на резултатите на стандардната скала за родителите

Распон на стандардна скала	Распон на СДесет скала	Опфатеност
130 и над	Многу високо над просекот/Крајно високо	2% од учениците
120–129	Над просекот/Високо	7% од учениците
110–119	Висок просек	16% од учениците
90–109	Просек	50% од учениците
80–89	Низок просек	16% од учениците
70–79	Под просекот/ Ниско	7% од учениците
Под 70	Многу ниско под просекот/Крајно ниско	2% од учениците

На табелата 3 имаме поинакво прикажување на резултатите во пет наместо во седум категории. Секој ред над и под просекот означува една шестина од учениците, додека редот со просекот во табелата претставува една третина од учениците.

Овој приод на претставување на резултатите ја има предноста на израмнување на резултатите прикажани на СДесет скалата со описот којшто може да даде позната основа за известување на родителите за постигањата на нивните деца.

Табела 3: Интерпретирање на резултатите на СДесет скалата за родителите

Распон на стандардна скала	Распон на СДесет скала	Дескриптор	Опфатеност
115 и над	8–10	Многу високо над просекот	Најдобрата една шестина од учениците
108–114	7	Висок просек	Една шестина од учениците
93–107	5–6	Просек	Една третина од учениците во средината
85–92	4	Низок просек	Една шестина од учениците
84 и под	1–3	Многу ниско под просекот	Најслабите една шестина од учениците

Без оглед на тоа која скала се користи за известување, многу поважно е родителите да го сфатат значењето на резултатот одошто да им се даде целосното објаснување на начинот според којшто резултатот бил изведен.

Примерите на активностите 2.20. и 2.21. на следните страници покажуваат како наставниците би можеле да ги известуваат родителите за индивидуалните резултати на децата на стандардизираниите тестови.

Пример на активност 2.20. Известување за резултатите од стандардизираниот тест по математика

Програмско подрачје/
Наставен предмет: **Математика**
Одделенско ниво: **Петто и шесто одделение**

Ниал решавал еден стандардизиран тест по математика во мај на крајот од петто одделение.

Неговите резултати биле следниве:

Сиров резултат	Бодови на стандардна скала	Перцентилен ранг	Бодови на десетстепенена скала
72	116	86	8

Кога мајката на Ниал дошла во училиштето на крајот на учебната година да го земе извештајот за неговиот годишен успех, наставникот Јамон ѝ ги објаснил резултатите од тестот. Тој ѝ кажал дека Ниал покажал многу добар успех на тестот бидејќи резултат 8 на десетстепената скала претставува висок просечен резултат. Тој бил сличен на резултатите на стандардизираниите тестови во текот на претходните години, како и на успехот на Ниал на наставните тестови изготвени од наставникот.

Јамон го искористил дијагностичкиот елемент на стандардизираниот тест. Тој го пресметал '% точно' за секој дел од тестот и затоа можел да го идентификува решавањето на проблемите како едно подрачје на кое би требало да се обрне внимание кај Ниал. Ова се совпаѓало со неговите белешки од редовното следење на часовите. Мајката на Ниал прашала дали таа би можела на некаков начин да му помага на Ниал дома. Јамон ѝ кажал за некои стратегии за решавање на проблемите коишто Ниал ги користел на часовите и дека би можела да го поттикнува тој да ги користи и во изработувањето на своите домашни задачи. Тој додал дека оваа препорака, како и резултатите од тестовите ќе му ги проследи на наставникот на Ниал кој ќе му предава следната учебна година.

Пример на активност 2.21. Известување за резултатите од стандардизиран тест по читање во наставата по англиски јазик

Програмско подрачје: **Јазик**
 Наставен предмет: **Англиски јазик**
 Одделенско ниво: **Прво и второ одделение**

Еве ги резултатите на Кјара на еден стандардизиран тест по читање во наставата по англиски јазик на крајот од прво одделение, кога таа беше на возраст од 6 години и 10 месеци.

Резултати базирани на ниво на одделение				Резултати базирани на ниво на возраст				Возраст при читањето	
СР	СтС	СДесет	ПР	СР	СтС	СДесет	ПР	СР	ВЧ
18	77	3	6	18	87	4	19	18	5.08

*СР = Сиров резултат СтС = Стандардна скала ПР = Перцентилен ранг
 СДесет = Десетстепенна скала ВЧ = Возраст при читањето*

Г-ѓа Руни ги проверила резултатите во прирачникот за тестирање. Таа дискутирала за своите дилеми и со директорот на училиштето. Тие воочиле дека резултатите на Кјара базирани на возраста биле повисоки одошто нејзините резултати базирани на одделенското ниво и сфатиле дека тоа се случило бидејќи возраста на Кјара била пониска од просечната возраст на учениците на крајот на прво одделение, а резултатите базирани на возраст земаат предвид дали детето е под или над просечната возраст за неговото одделение. Резултатите од тестот јасно покажувале дека Кјара има проблеми кога нејзиниот успех се споредува на државно ниво со оној на другите деца во прво одделение. Г-ѓа Руни и директорот сфатиле дека е сосема валидно да се концентрираат на понискиот од двата резултати при давањето препорака дека Кјара треба да биде упатена на натамошно дијагностичко тестирање. Г-ѓа Руни потоа имала средба со таткото на Кјара.

Таа нему му ги објаснила резултатите и рекла дека тие покажуваат дека ѝ треба помош во учењето по англиски јазик бидејќи нејзините резултати ќе бидат класификувани како ниски или со нисок просек. Г-ѓа Руни му кажала дека Кјара ќе има средба со нејзиниот наставник за давање поддршка во учењето по летните одмори за да биде упатена на дијагностичките тестови коишто ќе дадат појасна слика за нејзините образовни потреби во ова подрачје.

Континуум на методите

Оваа тема го презентира континуумот на осум методи на оценување од методи во кои водечката улога ја има ученикот како што се самооценувањето и водењето разговори до повеќе методи во кои водечка улога има наставникот, вклучувајќи ги и задачите и тестовите изготвувани од наставникот и стандардизираниите тестови. Секоја од овие методи може да даде информации коишто ќе му помогнат на наставникот да направи точна оценка за изучувањето на наставните програми од страна на ученикот, како и за потребите на **ОЗУ** така и за **ОНН**.

Табелата 4 дава резиме на **некои** од карактеристиките што треба да се земат предвид при користењето на осумте методи. Колоната *Планирање и организирање* се однесува на краткорочните активности како што се разјаснувањето на целта на оценувањето, па сè до подолгорочните активности како што се давањето поддршка на развојните процеси и искуства на децата. Колоната *Ресурси* се однесува на реалните ресурси како што е времето. Конечно, колоната *Силни страни* презентира извесни видови придобивки при примената на секоја метода.

Табела 4: Некои од карактеристиките што треба да се земат предвид при користењето на осумте методи

	Планирање и организирање	Ресурси	Силни страни
Самооценување	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта; одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Договорете се за критериумите за успешност. Развивајте ги способностите на децата за само-анализа. 	<ul style="list-style-type: none"> Прашања за потсетување и инструменти за децата. Време за децата да ја анализираат својата работа. 	<ul style="list-style-type: none"> Ја поттикнува самостојноста и мотивацијата на ученикот. Обезбедува информации од гледна точка на детето.
Разговори со ученици	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Организирајте ги образовните активности за сите деца. Развивајте ги способностите на децата за само-анализа. Користете соодветен јазик во разговорите. 	<ul style="list-style-type: none"> Примери(и) на трудови/изработки од децата. Време за разговор со детето, родителот или колегатата(ите). 	<ul style="list-style-type: none"> Обезбедува информации од гледна точка на детето. Развива врски меѓу училиштето и домот. Поттикнува колегијалност – учејќи и разменувајќи искуства со колегите.
Оценување на портфолио	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Развивајте ги способностите на децата за само-оценување и водење разговори. 	<ul style="list-style-type: none"> Материјали и/или софтвер за изработка на портфолија. Простор за чување на портфолијата. Време за разговор со секое дете за неговото портфолио. 	<ul style="list-style-type: none"> Ја поттикнува самостојноста и мотивацијата на детето. Дава поддршка на самооценувањето. Обезбедува примери од трудовите на децата како доказен материјал за учењето. Обезбедува информации од гледна точка на детето.
Изготвување мисловни мапи	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Развивајте ги способностите на децата за изготвување мисловни мапи. Избирајте соодветни мисловни мапи. 	<ul style="list-style-type: none"> Материјали и/или софтвер за изготвување мисловни мапи. Време да се интерпретираат мапите. 	<ul style="list-style-type: none"> Обезбедува визуелно претставување за тоа како и што размислуваат децата. Обезбедува доказен материјал за промените во размислувањето на детето со текот со времето.

	Планирање и организирање	Ресурси	Силни страни
Поставување прашања	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Формулирајте различни видови прашања. Определете го времето за прашањата. 	<ul style="list-style-type: none"> Прашања коишто поттикнуваат посложено размислување. Време да се користат различни видови прашања со различни деца. 	<ul style="list-style-type: none"> Обезбедува непосредни повратни информации за учењето на детето. Обично бара неколку конкретни ресурси. Моделира добро поставување прашања за децата.
Набљудување на работата на учениците од страна на наставникот	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Планирајте пригодни задачи за оние деца кои ќе бидат следени. Организирајте активности за оние деца кои нема да бидат следени, за да не пречат. 	<ul style="list-style-type: none"> Обрасци или листи за проверка при следењето. Време за набљудување во текот на часот. 	<ul style="list-style-type: none"> Обезбедува непосредни повратни информации за учењето на детето. Може да биде планирано или спонтано.
Задачи и тестови изготвени од наставникот	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта, одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Подгответе прашања и задачи за тестот кои покажуваат определено разбирање или способност. 	<ul style="list-style-type: none"> Ресурси за задачите и тестовите изготвени од наставникот. Време во текот на часот за набљудување на задачите. 	<ul style="list-style-type: none"> Обезбедува докажен материјал за учењето во контекст (задачите). Обезбедува примери на трудовите од учениците како докажен материјал од учењето (тестовите).
Стандардизирано тестирање	<ul style="list-style-type: none"> Разјаснете ја целта; договорете се кога во текот на учебната година ќе бидат спроведени тестовите; одлучете кои информации ќе бидат бележени и каде. Прочитајте го прирачникот за тестирање. Изберете погоден ден и време и организирајте ја паралелката. Планирајте активности за оние деца кои нема да го решаваат тестот. 	<ul style="list-style-type: none"> Тест книшка за секое дете. Прирачник за тестирање. Време да се спроведе тестот. Време за да се оценат и интерпретираат резултатите. 	<ul style="list-style-type: none"> Го покажува постигањето во споредба со успехот на државно ниво. Помага да се идентификуваат јаките и слабите индивидуални страни на децата.





ТЕМА 3:

**ПОБЛИЗОК ОСВРТ
НА ОЗУ И ОНН**

Тема 3: Поблизок осврт на ОЗУ и ОНН

Во оваа тема се споредуваат двата приоди во оценувањето (претставени во темата 1), **ОЗУ** и **ОНН**, според активностите вклучени во дефиницијата на оценувањето дадена во Темата 1 и подолу во текстов. Како што беше прикажано во кратки црти во Темата 1, овие активности се преплетуваат и често се случуваат симултано.

Оценувањето претставува процес на **собирање, бележење, интерпретирање, користење на информациите и известување** за напредокот и постигањата на ученикот во стекнувањето знаења, способности и ставови.

Во оваа тема внесени се и примери заедно со освртите за методите на оценување опишани во Темата 2. Расправава започнува со првата активност на оценувањето – *собирањето на информации*.

1. Собирање на информации

Собирањето информации за **ОЗУ**, главно, претставува дел од практиката на часовите и не го прекинува текот на наставата и учењето. За детето еден час со прашања и одговори заедно со наставникот може да претставува разговор, но искусниот наставник од него може да собере вредни информации за оценување на тоа што и како детето учи. Еден наставник за давањето поддршка во читањето објаснува: *Јас постојано ги набљудувам и ги слушам децата и редовно правам промени во моите планови за да го земам предвид она што сум го видел и слушал*. Во следниве примери наставниците опишуваат како тие ненаметливо ги собираат информациите за оценувањето.

Во текот на вториот час кога работевме на означувањето на десетките како децимални броеви јас побарав од децата да ја засенчат децималната запирка кај точката пет на дијаграмот на нивниот работен лист. Откако прегледав дел од одговорите сфатив дека најголемиот дел од паралелката не го разбрале поимот. Продолжив да го дообјаснувам основниот поим користејќи налепници на картонски ленти во бои. Од натамошните прашања што ги поставив, открив дека овој начин е поефектен. (Наставник на ученици од трето одделение)

Во текот на читањето на писмените работи на децата по англиски јазик забележав извесни граматички грешки направени од некои деца. Планирав одредени активности наменети за поправање на таквите грешки, насочувајќи го вниманието са-

мо на една грешка секоја седмица. (Наставник на ученици од петто одделение)

Откако забележав дека некои ручеци за децата имаат ниска хранлива вредност, планирав серија на лекции интегрирајќи ги содржините од општественото, личното и здравственото образование со оние од природните науки - планирање и подготвување на здрава ужинка. (Наставник на повозрасни мали деца)

ОЗУ активно го вклучува ученикот. Наставникот треба да поведе разговор со децата за обавните цели, што вклучува дискусија со наставникот за тоа што тие треба да изучуваат. Притоа, детето треба со наставникот да разгледа што се очекува да научи. На пример, тие можат да ги одредат клучните елементи на еден добар писмен состав користејќи листа за аналитичко оценување. Овие елементи на **ОЗУ** нудат начини за вклучување на детето во анализирањето и оценувањето на сопствената работа.

Наспроти тоа, **ОНН** обично се применува на крајот на одреден временски период. Наставникот може да користи разновидни инструменти за оценување вклучувајќи и тестови за проверка на правописот или стандардизирани тестови. Наставникот може, исто така, да користи и други методи како што се поставување прашања и набљудување на работата на детето. Тој има раководна улога во оценувањето, а детето е свесно дека го оценуваат. Подолу одредени наставници опишуваат некои начини како тие собираат информации преку **ОНН**.

По една серија лекции за Норманите јас ги однесов децата од петто одделение во посета на нашиот локален Нормански замок. Претходно се подготвивме за посетата за да можеме да видиме некои од главните детали во зградата. Кога се вративме во училиштето побарав од нив да ги набележат своите впечатоци од замокот, притоа наведувајќи што е можно повеќе детали на коишто можат да се присетат. (Наставник на ученици од четврто одделение)

Откако неколку седмици работевме на темата „Множење“ на децата од паралелката им поставив неколку проблеми барајќи од нив да ја применуваат оваа операција. Тоа ми покажа дека, и покрај тоа што поголем дел од нив има добро разбирање за примената на множењето, потребно е да се работи повеќе на способноста за пресметување. (Наставник на ученици од петто одделение)

2. Бележење на информациите од оценувањето

Целта на оценувањето одредува што ќе се бележи и како ќе се бележи. Наставникот може непосредно да користи голем дел од информациите собрани од **ОЗУ** при структурирањето и давањето поддршка на учењето на детето. Наставникот може да процени кои информации од оценувањето се значајни за да бидат забележани. На пример, тој не треба да ги бележи неважните детали од дискусијата на еден час, но би можел да го регистрира неочекуваното ентузијастичко учество на одредено дете кое ретко учествува во дискусијата. На сличен начин, наставникот веројатно нема да ги набележува детално грешките во работата на математичките задачи, но може да забележи дека голем дел од паралелката покажува дека има потреба од дополнителна помош во развојот на способностите за пресметување. Детето, исто така, може да бележи информации за својот напредок во учењето, на пример како дел од оценувањето на портфолиото.

Во случајот на **ОНН**, резултатите од одреден образовен период обично се евидентираат од страна на наставникот, се користат за изготвување на извештаите и се сместуваат во ученичкото досие на детето. Примерите на информации од оценувањето евидентирани на ваков начин може да вклучуваат резултати од стандардизиран тест и поени на децата добиени на тестови изготвени од наставникот.

3. Интерпретирање на информациите од оценувањето

Сознанијата на наставникот за работата на учениците во паралелката се користат во интерпретирањето на неговите информации од **ОЗУ**. Наставникот одлучува кои информации се значајни и како тие можат да се користат за да се подобрува учењето на детето. Информациите добиени од **ОЗУ** можат да дадат детална слика за учењето на детето и да му овозможат на наставникот да донесува поинформирани одлуки при планирањето на диференцираната настава.

Децата и нивните родители можат, исто така, да дадат придонес во интерпретирањето на информациите од оценувањето. Способностите за самооценување треба да се развиваат кај сите деца за тие да можат да оценуваат колку добро ги совладале способностите и знаењата. (Види Тема 2, стр. 16–23) Кога повратните информации ги нагласуваат критериумите за успешно учење тоа му помага на детето да ја оценува сопствената работа и му дава насоки за идната работа. Родителите можат, исто така, да помогнат да се гради целосна слика за детето како ученик разговарајќи со наставникот за тоа како детето учи дома и за интересите што детето ги покажува надвор од училиштето. Притоа за наставникот може да биде корисно да ја знае природата на поддршката што родителите ја даваат во изготвувањето на домашните задачи.

Интерпретацијата на информациите од **ОНН** може да зависи од природата на одреден тест или задача. Во стандардизираниите тестови по јазична и матема-

тичка писменост, на пример, на бодовите што ги добиваат децата им се додава и нивното значење. Во статистичките табели бодовите на детето се рангираат според нормите на државно ниво или според нормите на ниво на одделение или на возраста на детето. Наставникот користи технички јазик во интерпретирањето на ваквите норми, како и давање своја стручна проценка. Во интерпретирањето на информациите тој дава валидни и веродостојни проценки базирани врз доволно евиденција. (Види Тема 2, стр. 53–58) На пример, едно бодовно салдо на одделен ученик во коешто има многу отстапување од претходниот општ успех на ученикот по тој наставен предмет, заслужува подетална проверка. Наставникот може, исто така, да бара мислења и од своите колеги во интерпретирањето на бодовните салда на тестот. Давањето помош на родителите за да ги разберат информациите претставува уште една од професионалните обврски на наставниците.

4. Користење на информациите од оценувањето

Главна цел на информациите од **ОЗУ** е да го подобрува секојдневното учење на детето. Кога наставникот ќе забележи извесни потешкотии кај детето при нивното појавување или кога ќе добие сознание за начините на учење што детето ги претпочита, тој може да ги користи ваквите информации за да ја прилагоди својата настава и таа да му одговара на детето, како што е прикажано подолу.

Сметам дека кога ги набљудувам децата како работат и јас учам нешто за нивното учење. Тоа може да се однесува на ситуациите кога Кјара не сака да се вклучи во работните групи коишто јас ги одредувам или кога прашањето на Шејн ми кажува дека тој не го разбрал она коешто јас им го предавав на тој час. Треба да планирам да му посветам повеќе време на Шејн во текот на наредните активности на следниот час. (Наставник на ученици од второ одделение)

ОЗУ треба активно да ги вклучува и детето и наставникот. Покрај заемното договарање за образовните цели и критериумите за нивна постигнатост, наставникот, исто така, им дава на децата и повратни информации. Повратните информации што се фокусираат на учењето или на тековната задача укажуваат на следните чекори, фази на постигања и предизвици и имаат позитивно влијание врз учењето на децата.

Кога г-ѓа Рајан ми ги дава резултатите од моите тестови таа секогаш дава и забелешка за нешто што јас добро сум го напишала, но, исто така, ми кажува и за начините на коишто можам да го подобрам моето пишување следниот пат. Сакам да знам како можам да ја подобрувам мојата работа. (Кети, петто одделение)

Развивањето способности кај децата за самооценување е еден постепен процес којшто може да започне уште на рана возраст. Кога наставникот ги прашува децата во едно од почетните одделенија што е тоа што

им се допаѓа во нивната работа или во работата на другите деца, тој ги презема првите чекори во развивањето на способностите за оценување кај нив.

Сите информации од оценувањето треба да водат кон подобрување на учењето на детето. Токму начинот како информациите се користат е поврзан со првобитната цел на активноста на оценувањето. **ОНН** често се користи да се одреди степенот во којшто се реализирани целите на наставната програма. Наставникот може да ги користи ваквите информации на различни начини во планирањето на следните чекори на образованието на детето. На пример, информациите од оценувањето може да покажат дека е потребна преработка на содржината за некој математички поим или дека е потребно да се стави поголема нагласка на способностите за разбирање. Ваквите информации му користат на наставникот доколку ги собира во текот на учебната година. Информациите што се собираат на крајот на учебната година се, исто така, корисни за наставникот при планирањето на програмата за наредната учебна година. Собраните информации од стандардизираното тестирање можат да се користат за планирањето на активностите за јазичната и математичката писменост на ниво на цело училиште. Еден директор коментира:

Ги прегледав резултатите од стандардизираните тестови што се спроведоа по математика заедно со еден член од наставничкиот колегиум кој е одговорен за наставната програма по математика. Ни беше јасно дека способностите за пресметување на ниво на училиште не се толку добри, па го поканивме советникот кој ни помогна да ги формулираме стратегиите за да се подобри состојбата. Нив ги применуваме оваа година, фокусирајќи се на интервенциите во прво, второ и трето одделение.

Информациите од **ОНН** се користат за да се изготви извештајот за одредено дете кој дава информации за разговорот на наставникот со родителите за силните страни и слабостите во учењето на детето.

5. Известување за информациите од оценувањето

Наставниците и децата секојдневно ги разменуваат информациите од **ОЗУ**. Децата постојано им пренесуваат информации на наставниците. Нив тоа може да им претставува предизвик да се прилагодуваат на различните начини на комуникација со децата и да сфатат какво значење имаат информациите за секое дете. Развивањето на способностите за самооценување и редовното користење на портфолијата, листите за аналитичко оценување и дневниците за учење, ги оспособува децата да пренесуваат информации од оценувањето – информации на кои наставниците можат да реагираат. (Види Прилог А, стр. 78–79)

На пример, за некои од ваквите информации родителите се информираат преку домашните работи и ова може да овозможи континуитет на учењето во

домот и во училиштето. Наставниците можат да им укажуваат на родителите на некои методи со кои тие можат да им даваат поддршка на децата при учењето дома, а особено преку активностите за развивање на јазичната и математичката писменост. Наставниците можат, исто така, за информациите од оценувањето редовно да ги известуваат децата, родителите, другите наставници и другите релевантни стручњаци.

За информациите од **ОНН** обично се известува на средбите со родителите, во ученичките книшки, на состаноците на наставничкиот колегиум итн. Наставниците можат резултатите од оценувањето да им ги интерпретираат на родителите укажувајќи им како тие можат да ги користат за да се подобрува учењето на децата. Родителите, исто така, можат да реагираат на резултатите од оценувањето. Така се овозможува двоенасочен процес меѓу наставникот и родителот.

Постои еден континуиран процес преку којшто формалното искуство од учењето на детето во училиштето заемно делува со помалку формалното развојно искуство стекнато во домот и во семејството. (Наставни планови и програми за основно училиште, Вовед, стр. 21)

Во оваа тема се дефинираат и опишуваат два комплементарни приоди во оценувањето: *Оценувањето заради учење* и *Оценувањето на наученото*, кои се надградуваат на информациите за оценувањето презентирани во *Наставните планови и програми за основно училиште*. Заедно, двата приоди им обезбедуваат на наставниците податоци за напредокот и постигањата на учениците во учењето. Ваквите информации им овозможуваат на наставниците да донесуваат одлуки за поефективно прилагодување на наставата кон образовните потреби на децата. Во суштина, **ОЗУ** и **ОНН** им овозможуваат на наставниците да креираат најпогодна средина на поддршка во која децата се повеќе мотивирани да учат.



ТЕМА 4:

**УЧИЛИШНАТА
ПОЛИТИКА
ЗА ОЦЕНУВАЊЕТО**

Тема 4: Училишната политика за оценувањето

Целта на оваа тема е да им помогне на училиштата во креирањето на својата политика за оценувањето. Во Законот за образование (од 1998) предвидена е обврска секое училиште да изготви училиштен план.

Училишниот план претставува документ за образовната филозофија на училиштето, неговите цели и како тоа предлага нив да ги постигне. Тој се осврнува на сите наставни планови и програми и на организацијата на училишните ресурси... (Министерство за образование и наука, 1999, стр. 8)

Затоа, развојот на училишната политика за оценувањето е поставен во поширок контекст на развојот и планирањето на училиштето и го следи моделот на развојното планирање на училиштето прикажан на дијаграмот 4. Дополнителни информации за овој модел можат да се најдат на веб-страницата School Development Planning Support (Primary) (SDPS) на <http://www.sdps.ie>.

Процесот на планирање е цикличен и тој им овозможува на училиштата да се вклучуваат во фазата што е релевантна за нивната состојба. Некои училишта веќе имаат изготвено своја политика за оценување и можеби се во фазата на преиспитување на својата политика во поглед на овие насоки. Други училишта, пак, можеби се во фазата на изготвување на нацртот.

Важно е дека сите членови на наставничкиот колегиум треба да бидат вклучени во развојот, примената и преиспитувањето на политиката за оценување. Исто така, важно е политиката формулирана од училиштата редовно да се вреднува и преиспитува за да може континуирано да ги задоволува менливите потреби на училиштата и нивните ученици. Родителите треба, исто така, да бидат вклучени во политиката на оценувањето. Ова развива чувство на сопственост во врска со политиката и овозможува поефективна имплементација. Слично на сите други видови политики, училишната политика за оценувањето ги одразува суштинските вредности и климата на училиштето.

Дијаграм 4: Модел на развојно планирање на училиштето



Содржина на политиката за оценување

Законот за образование (1998) налага училиштата редовно да ги вреднуваат знаењата на учениците и да доставуваат периодични извештаи за резултатите од евалвацијата до учениците и до нивните родители. Во исполнувањето на ова барање училиштата изготвуваат развојни процедури коишто обезбедуваат точен опис на напредокот и постигањата на децата. Компонентите како, кога и каде од овие процедури се изложени во кратки црти во училишната политика за оценувањето.

Општо кажано, училишната политика за оценувањето содржи писмен приказ за целите и во кратки црти изложува како училиштата ќе го користат оценувањето за да излезат во пресрет на потребите на децата, наставниците, родителите и на другите релевантни субјекти. Тој документ може да вклучува краток преглед на:

- начинот на креирање на политиката;
- поврзаноста на политиката со одредбите за целта на училиштето и училишната клима;
- целта на политиката;
- улогата и одговорностите на кадарот за таа политика;
- содржината на политиката - процесот на оценувањето во училиштето;
 - целите на оценувањето;
 - методите на оценувањето (собирањето информации од оценувањето);
 - интерпретирањето, бележењето, користењето и известувањето за информациите од оценувањето;
- импликациите за обучувањето на кадарот и за ресурсите;
- процедурите за разгледување и евалвација на резултатите.

Овој дел е адаптиран од документот *Прашања коишто поттикнуваат развој на една политика на оценување* којшто може да се најде на веб-страницата на SDPS (Primary) на www.sdps.ie/policies/Assessment.doc.

Политиката на оценување треба, исто така, да дава објаснување за тоа кога и како училиштето ќе ја користи ИКТ во оценувањето на учењето на децата, во бележењето и складирањето на информациите од оценувањето и за причината што го одредува овој процес.

Прашањата коишто можат да Ви помогнат во изготвувањето на политиката за оценувањето достапни се на веб-страницата на SDPS (Primary) на <http://www.sdps.ie>. Важно е да се истакне дека политиката треба да се однесува конкретно на сите аспекти коишто беа истакнати погоре. Подробните детали за процесот на оценување треба да претставуваат клучен елемент на политиката. (Види ја петтата компонента наведена погоре во краткиот преглед.) Во тој поглед, политиката треба да даде одговор на следниве прашања за училишната практика во оценувањето на учењето на децата:

- Зошто треба да се оценува учењето на децата?
- Што треба да се оценува?
- Кога треба да се врши оценувањето?
- Како треба да се оценува учењето на децата?
- Каде треба да се бележат/евидентираат информациите од оценувањето?
- Како треба да се бележат/евидентираат информациите од оценувањето?
- Кој треба да биде известен за информациите од оценувањето?
- Како треба да се известуваат другите субјекти за информациите од оценувањето?
- Колку долго треба да се чуваат информациите од оценувањето?

Подолу во оваа тема се дава одговор на наведените прашања. Целосно се истакнати и импликациите на законската регулатива врз политиката и практиката.

Зошто треба да се оценува учењето на децата?

Како што беше прикажано во кратки црти во Темата 1, оценувањето е дел од добрата настава и учење. Тоа му обезбедува на наставникот информации за да донесува одлуки за тоа што и како детето учи. Ваквите информации, пак, од своја страна му овозможуваат на наставникот да ги одредува следните чекори во напредувањето на учењето на детето и на соодветен начин да ги прилагодува своите наставни стратегии и образовни активности. Користењето на информациите од оценувањето за подобрување на наставата и учењето на ваков начин може да придонесува за поголемо задоволство во учењето и интересни искуства за детето, како и да придонесува за збогатено и корисно професионално искуство за наставникот.

Што треба да се оценува?

Училишната политика за оценувањето треба да обрнува внимание на секое програмско подрачје/наставен предмет од *Наставните планови и програми за основното училиште* и да ги опфаќа знаењата и способностите што детето ги стекнува, ставовите и вредностите што детето ги развива и склоностите што детето ги покажува. Важно е да се напомене дека кај сите програмски подрачја/наставни предмети се применуваат соодветни методи. Некои методи се погодни за извесни цели на оценувањето и за извесни наставни предмети, како што е наведено во Темата 2 од овие упатства.

Одлучувањето што да се оценува се базира на целите на наставните програми по секое програмско подрачје/наставен предмет и на тоа што наставникот има намера да им помогне на децата да научат. Наставникот користи соодветни методи на оценување за да го измери степенот до којшто децата ги постигнале тие цели. (Види примери на методи на оценување во Темата 2.)

Кога треба да се врши оценувањето?

Оценувањето претставува континуиран процес во текот на целокупното искуство на детето во основното училиште. Овој процес се обликува според возраста на детето и според фазата на неговото образование и развој. Погледот на детето кон светот и неговото искуство од учењето се повеќе холистички во првите одделенија од основното училиште. Во оваа фаза развојувањето на учењето во различни наставни предмети во голем дел не е битно за детето. Наставните програми го нагласуваат значењето на поврзаните образовни искуства за помалите деца и сметаат дека со растењето на децата предметната настава им станува поразбирлива. Училишната политика за оценувањето треба да го одразува ваквиот развој и промените во тоа како децата му приоѓаат и го доживуваат учењето, а методите на оценување што училиштето ги користи треба да се разликуваат во различните фази на развојот на децата. Политиката треба, исто така, да обезбеди давањето судови за учењето и развојот на децата да се врши во текот на извесни временски периоди наместо тоа да биде спорадично, а информациите од оценувањето да се користат за да се интервенира и да се даде соодветна поддршка во односната образовна фаза на детето.

Со оглед на одредбите во Законот за образование (1998) и во Законот за образование на лицата со посебни образовни потреби (2004) училиштето треба да обезбеди образовните потреби на сите деца, вклучувајќи ги и оние со пречки во развојот или посебни образовни потреби да бидат идентификувани и задоволувани. Затоа, училишната политика на оценување треба, исто така, да се осврнува и на улогата на дијагностичкото оценување и да ги специфицира дијагностичките инструменти што треба да се користат, како и временските рокови за интервенциите. На сличен начин треба да се специфицираат и училишните процедури во идентификувањето и задоволувањето на потребите на извонредно способните деца. Според одредбите во Законот за образование на лицата со посебни образовни потреби (2004) за секое дете со посебни образовни потреби кое се оценува треба да постои индивидуален / личен план за образование. Училишната политика на оценување треба да ги одредува процедурите за изготвување и примена на овој план за поддршка на образованието на детето. Во подготовките на образовниот план мора да бидат консултирани родителите на детето, организаторот на посебните образовни потреби кој е одговорен за одделното училиште и други лица за коишто директорот смета дека се надлежни. (EPSEN Act, 2004, Section 9 (a))

Оценувањето во почетните одделенија

Оценувањето во почетните одделенија претставува неформален и природен дел на интеракциите на наставникот и децата. Голем дел од оценувањето се врши преку следење / набљудување на детето, разговори со детето и активно ислушување на детето во разновидни образовни ситуации.

Бидејќи раната возраст обезбедува основа за натамошното учење важно е што е можно побргу да се

идентификуваат оние деца кои имаат потешкотии во учењето. За да го овозможи тоа, училиштето треба да имплементира контролна политика на тестирање во втората учебна година. Контролата вклучува следење на децата од страна на наставникот и спроведување на групни и индивидуални тестови за рана јазична и математичка писменост и за развојните способности. Информациите добиени преку ваквите контролни тестови, заедно со секојдневното следење на малите деца од страна на наставникот, овозможуваат поточно оценување на јаките страни и на потребите на детето. Ова е особено важно во случајот со помалите деца кога напредокот се одвива со вообичаено темпо.

Контролата овозможува рана идентификација на потешкотиите во учењето и овозможува ефективна комуникација со родителите на детето. Раната идентификација му овозможува на наставникот да организира соодветна поддршка базирана на *Фазниот модел на интервенции* (од Националниот образовен сервис на психолозите). Овој модел вклучува работа на наставникот со родителите на детето, консултирање со психолог од НЕПС и, онаму каде што е потребно, организирање на поддршка во учењето или ресурсна настава и/или пристап на разновидни терапии. *Упатствата за давање поддршка во учењето* (2000) обезбедуваат информации за изготвување на целосен училиштен план за поддршка во учењето и го нагласуваат значењето од имплементирањето на интервентните програми за раната возраст.

Подетални упатства за оценувањето на раната возраст ќе бидат публикувани како дел од *Рамката за учењето на рана возраст* во 2008.

Оценувањето во средните и во погорните одделенија

Како и со помалите деца, методите на оценување што се користат со децата во средните и во погорните одделенија треба да бидат изложени во училишната политика. Притоа, треба да се документираат плановите за стандардизираното тестирање на училиштето. **Училиштата треба да го задоволат минимумот барања за спроведување на стандардизираните тестови по јазична и математичка писменост на крајот на прво одделение/на почетокот на второ одделение и на крајот на четврто одделение / почетокот на петто одделение.** Политиката на оценување треба да одредува кои тестови ќе се користат, кога тие ќе се спроведуваат и како ќе бидат користени резултатите.

Одредувањето на времето за тестирање, без оглед на тоа дали на почетокот или на крајот на одделно одделение, ќе биде диктирано од целта на тестовите. Главно, колку порано се спроведува едно оценување за дијагностички цели, поверојатно е дека тоа ќе води кон интервенција од која детето ќе има корист. Тестирањето на почетокот на учебната година им овозможува на училиштата да планираат соодветни интервенции за одредени деца, додека, пак, тестирањето на крајот на учебната година им овозможува на училиштата да донесуваат решенија во врска со распоредувањето на учениците во паралелките и во врска со нив-

ниот напредок, а коишто се базираат врз резултатите од оценувањето. Иако одредувањето на времето за тестирање и редоследот коишто ги одредуваат наставниците при опфаќањето на различни елементи од наставните програми со различни одделенија може да предизвика проблеми во одлучувањето кога тестовите треба да се спроведат во текот на учебната година, целта на оценувањето треба да биде од пресудно значење.

Како треба да се оценува учењето на децата?

Информациите собрани преку разновидни методи на оценување, во текот на одреден временски период, можат да му помогнат на наставникот да добие детална слика за напредокот и постигањата на детето. Како што веќе беше истакнато, ова посебно се однесува на случајот со помалите деца, бидејќи нивното учење може во голема мера да биде поврзано со конкретната ситуација заради што информациите од оценувањето (вклучувајќи ги резултатите од тестовите) се помалку веродостојни отколку што тоа е случајот со поголемите деца. Познавањето на контекстот во кој се реализира оценувањето ја збогатува интерпретацијата на собраните информации од страна на наставникот. Ова му овозможува полесно да го разбере процесот на учење од гледна точка на детето.

Делот 2 од овие упатства му обезбедува на училиштето информации за еден широк опус на методи за оценување. Особено е важно избраните методи да се соодветни на целта на оценувањето и на возраста и развојните фази на децата. Законот за еднаков статус (2000), исто така, има импликации за училиштата во вршењето на вакиот избор. Овој закон поддржува еднаквост и забранува извесни видови дискриминација, на пример дискриминација по основ на вера, возраст, инвалидитет или етничка припадност. Затоа, методите на оценување што се користат за собирање информации за децата не смеат на никаков начин да вршат дискриминација меѓу нив. Училиштата треба да бидат запознаени со влијанието на контекстот, културата и јазикот на оценувањето и да настојуваат да обезбедат оценувањата да се реализираат во околности коишто се соодветни за децата. На пример, кадарот треба да ги идентификува и да им обрнува внимание на оние аспекти на оценувањето што се од посебно значење за децата со посебни образовни потреби и да обезбеди соодветни алтернативи доколку такви се потребни. За одредени деца, наставникот можеби ќе треба да ги разгледува / проучува начините за оценување на напредокот и постигањата коишто се доволно чувствителни за нивото на способностите на секое дете. Ова може да вклучува давање поголемо значење на тоа како детето ја доживува и реагира на извесна активност или давање дополнително време на детето за да доврши извесна активност. Алтернативно, тоа може да го вклучува и она дете на кое му е потребна помала поддршка за да доврши извесна активност. Повеќе информации за оценувањето на учениците со општа попреченост во учењето можат да се најдат во *Упатствата за наставниците на ученици со општа попрече-*

ност во учењето - Вовед (НЦЦА, 2007), и на веб-страницата на НЦЦА на www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/SEN_introduction.pdf.

Каде треба да се бележат / евидентираат информациите од оценувањето?

Во исполнувањето на одредбите од Законот за образование (1998) училиштата воспоставуваат и водат поединечна евиденција за образованието на децата додека тие го посетуваат училиштето. Тие им доставуваат на родителите извештаи од оценувањето коишто содржат точни и јасно пристапни информации за напредокот и постигањата на децата. Училиштата водат три вида евиденција:

- секојдневни белешки што ги водат наставниците;
- досие за ученикот;
- ученичка книшка.

Белешки што ги води наставникот

Наставникот вообичаено води секојдневни белешки за своите опсервации, забелешки, случки итн. коишто се јавуваат на часовите и во дворот на училиштето. Овој вид на белешки му обезбедуваат дополнителни информации за детето и му помагаат ефектно да ги задоволува нивните индивидуални образовни потреби. Тој вид, исто така, дава информации за организацијата на часовите на наставникот.

Ученичко досие

Ученичкото досие се користи од страна на наставниците за да се бележат информациите за сите аспекти на учењето и развојот на детето. Досието претставува концизен образовен историјат за напредокот и постигањата на детето во текот на секоја учебна година и затоа треба да се води досие за секој ученик. Тоа се користи за во него да се чуваат документите внесувани од страна на одделенскиот наставник, наставникот за давање поддршка во учењето и наставникот за ресурси (онаму каде што тоа е применливо). Главните функции на ученичкото досие се:

- да им дава поддршка на наставниците и на децата во следењето и структурирањето на учењето;
- да обезбедува информации во подготвувањето на извештаите за родителите;
- да обезбедува информации за наставниците коишто подоцна ќе го учат детето.

Ученичкото досие ги вклучува силните страни и потребите на детето, напредокот што тоа го постигнува и секое подрачје на образованието и развојот на коишто треба да им се обрне посебно внимание. Во ученичкото досие можат да се внесуваат и други корисни и релевантни информации, како што се детали за контактите со домот, запишувањето во училиштето, евиденцијата за редовноста на часовите, медицинска историја (онаму каде што тоа е потребно), информации во врска со предучилишното искуство (доколку се

обезбедени од страна на училиштето од кое детето преминува) и материјали со резултатите од оценувањата (на пример, решавани стандардизирани тест книшки). Училиштето може да избере да го води ученичкото досие во писмена форма (во папки) или во електронска форма. Доколку се води електронски, досието треба да биде придружено и со отпечатени листови во посебна папка.

Ученичка книшка

Ученичката книшка претставува значаен елемент на ученичкото досие и во неа се бележат најважните и карактеристичните информации за образовниот напредок и постигањата на детето (вклучувајќи ги и интересите, јаките страни и потребите). Главна цел на ученичката книшка е информирање на родителите преку една пристапна форма за да можат да ги користат таквите информации во давањето помош на своите деца во учењето и така да ја зајакнуваат врската меѓу училиштето и домот.

Ученичката книшка овозможува бележење на информациите од оценувањето два пати годишно. Во книшките внесуваат белешки сите оние кои му предаваат на детето. Резултатите од оценувањата на децата се бележат за да се олесни запознавањето на родителите, наставниците и другите субјекти заинтересирани за образованието на детето со најрелевантните и корисните информации за напредокот и постигањата на детето. НЦЦА во моментот работи заедно со училиштата на изготвување на обрасци на ученички книшки на државно ниво.

Како треба да се бележат / евидентираат информациите од оценувањето?

Информациите од оценувањето можат да се бележат во различни форми, вклучувајќи бројчани оценки, описни оценки, листи за проверка, профили и наративни коментари. (Види Тема 2). Наставниците треба да имаат предвид дека коментарите треба да бидат објективни и инструктивни. Се препорачува коментарите што се внесуваат во ученичкото досие и во ученичката книшка да бидат формулирани на позитивен начин со цел да се дава поддршка на натамошното учење и развој. При нивното пополнување наставниците треба да ги имаат предвид и можните корисници коишто ќе ги читаат овие документи.

Информациите од оценувањето што се содржат во ученичкото досие и во ученичката книшка треба да им бидат лесно достапни и разбирливи на сите релевантни заинтересирани корисници. Тоа налага јасност и доследност во бележењето и пренесувањето на информациите од оценувањето од еден на друг наставник во рамките на училиштето и при известувањето на родителите во различните фази од образованието на нивните деца во основното училиште. Слична доследност и јасност е потребна и при заемната размена на информациите од оценувањето и меѓу училиштата, а особено заради зголемената мобилност на училишната популација.

Со кого треба да се споделуваат информациите од оценувањето?

Законот за заштита на податоците (Измените) (од 2003) ги утврдува правата на родителите за добивање редовни информации за напредокот и постигањата на нивните деца според Законот за образование. Законот им дава право на родителите на ученици под осумнаесетгодишна возраст (а и на самите ученици кога ќе бидат на возраст од осумнаесет години или постари) да имаат пристап до сите лични податоци коишто се однесуваат на овие ученици, без оглед на тоа дали информациите се чуваат во електронска форма или во отпечатени папки во среден систем на архивирање во училиштето. (Секакви информации од оценувањето или лични податоци евидентирани од училиштето, вклучувајќи ги и формалните и помалку формалните белешки, без оглед дали тие се регистрирани автоматски или рачно, претставуваат предмет на одредбите од овој закон.)

Законската регулатива бара од училиштето на соодветен начин да дава информации за резултатите од оценувањата кога тоа го бараат други наставници, други училишта и самите деца. Училиштето, исто така, е обврзано да им ги доставува информациите од оценувањето и на други поединци коишто се вклучени во образованието на детето. Во нив влегуваат инспекторите од ДЕС, лица од Националната образовна служба на психолозите (НЕПС), организаторите на посебните образовни потреби, како и други стручни лица како што се терапевтите за говор и јазик и други професионални терапевти. Ваквото споделување на информациите со разни стручни лица ги збогатува образовните искуства на детето. Во развивањето на својата политика за оценувањето училиштата треба да изложат во кратки црти како тие ќе обезбедат еден целосен и прецизен преглед за напредокот и развојот на секое дете да им биде достапен на релевантните лица наведени погоре.

Како треба да се споделуваат информациите од оценувањето со други субјекти?

Презентираниве информации треба да им бидат достапни на сите релевантни субјекти. При формулирањето на училишната политика за оценувањето, училиштето треба да има предвид:

- Кому треба училиштето да му доставува извештаи со информации од оценувањето?
- Како ќе се врши известувањето со информации од оценувањето?
- Колку често ќе се доставуваат извештаи со информации од оценувањето?
- Каква терминологија ќе се користи во извештаите со информации од оценувањето (односно, која терминологија им е позната на членовите на наставничкиот колегиум, а, исто така, и на родителот(ите)?

За резултатите од оценувањето родителите ќе бидат известувани **два пати годишно во текот на секоја учебна година. Едниот од овие настани вклучу-**

ва и доставување писмен извештај, по можност **на крајот на учебната година**. Другиот извештај може да вклучува само средба или средба и писмен извештај. Училиштето може да одлучи за најсоодветното време за ваквите извештаи и средби и да го вклучи ваквиот временски распоред во политиката за оценување. Наставниците можат да остваруваат неформални средби со родителите и надвор од ваквите формални состаноци. Политиката на оценување треба јасно во кратки црти да даде преглед на одлуките што училиштето ги презема во врска со зачестеноста и начинот на извештувањето. На училиштата може да им биде од корист да се договорат за извесна форма за родителските состаноци. Може да се изготви и *Водич за средбите со родителите* којшто ќе им помага на наставниците во водењето на ваквите средби. Тој би можел да стави нагласка на прашањата како најдобро да се искористува расположивото време, презентирање на извештајот за детето во една, колку што е можно, попозитивна и конструктивна светлина, користење на јазикот којшто сите родители го разбираат и одбегнување на употребата на технички или стручни термини и давање упатства на родителите за начините како тие можат да им помагаат на децата во нивното учење. Како додаток на едно ЦД за родителите, насловено како *Што, зошто и како децата учат во основното училиште* (НЦЦА, 2006), НЦЦА ќе изготви ресурсни материјали за училиштата со кои ќе им помагаат на родителите да ги разбираат и да ги користат информациите од оценувањето во давањето помош во учењето на нивните деца. Овие материјали ќе вклучуваат информации и за разбирањето на значењето на резултатите на стандардизираните тестови.

Директорот на училиштето треба да го одобрува пристапот до информациите од оценувањето на други лица покрај родителите (коишто беа претходно наведени). Ваквиот пристап можеби ќе треба да биде придружен и со коментар или интерпретација од страна на одреден наставник или од страна на директорот.

Конечно, процедурите за пренесување на релевантните информации меѓу основните училиштата (во случајот кога детето преминува во друго основно училиште), како и префрлувањето на релевантните информации од основното во постосновното училиште треба, исто така, да бидат вградени во таа политика.

Колку долго треба да се чуваат информациите од оценувањето?

Училишната политика за оценувањата треба да дава краток преглед и за тоа како и каде ќе се чуваат информациите од оценувањата на децата поединечно. Децата можат да ги бараат информациите од оценувањето во текот на извесен број години (којшто сè уште не е специфициран во законската регулатива) откако ќе си отидат од училиштето. Затоа, важно е училиштата да ги чуваат ваквите информации на безбедно место за да им овозможат на поранешните ученици полесен пристап во кој било период сè до нивниот дваесет и први роденден. Според Законот за заштита на податоците (Измените) (2003) од училиштата може

да се бараат информации од оценувањата. Информациите што се чуваат во компјутерите мора да бидат заштитени и треба да има ограничен пристап до нив. Притоа, треба да се изготват и резервни верзии на информациите, јасно обележени и чувани на сличен начин на безбедно место.



ДОДАТОЦИ И БИБЛИОГРАФИЈА



Прилог А: Дополнителни информации за методите на оценување на часовите

Овој прилог дава дополнителни информации за самооценувањето, поставувањето прашања и за задачите и тестовите изготвени од наставникот што беа прикажани во кратки црти во Темата 2. Тој вклучува:

Самооценување

- Листа за оценување
- Техника: Кревање палец
- Техника: Семафор
- Дијаграм: Плус, минус, интересно (ПМИ)
- Соговорници партнери / другарчиња соговорници
- Скали за пополнување

Поставување прашања

- Видови прашања

Задачи и тестови изготвени од наставникот

- Планирање на задача за работа на часовите
- Видови тест-прашања.

Прилогот Б дава извесни ресурсни материјали за фотокопирање што можат да се користат при самооценувањето, оценувањето на портфолиото и кај задачите и тестовите изготвени од наставникот. НЦЦА во моментот работи на една публикација за давање поддршка во оценувањето на напредокот и постигањата на учениците во реализацијата на *Наставните програми за основно училишта* насловена како:

ACTION (Assessment, Curriculum, and Teaching Innovation On the Net) која што ќе може да се погледа на веб-страницата <http://www.ncca.ie>.

Самооценување

Листа за оценување

Темата 2 дава пример на листа за оценување што се користи за самооценување. (стр. 17) и за водење разговори (стр. 25). Накратко, листата за оценување претставува еден инструмент за оценување којшто ги опишува разновидните нивоа на квалитет во еден посебен труд на ученикот. Таа може да се користи во оценувањето на едноставни образовни активности, како и на покомлексни задачи. Таа, исто така, може да се адаптира за употреба на разни нивоа на одделенија.

Листата за оценување може да биде изготвена од страна на самиот наставник или во соработка на наставникот со децата. Кога една таква листа за аналитичко оценување за прв пат се воведува во едно одделение таа треба да биде во едноставна форма и треба да се користи во посебно образовно подрачје сè додека децата добро не ја запознаат и не научат како таа се користи. Во првите одделенија можат да се применуваат едноставни листи кои користат изрази на лица или други симболи за да ги одредат „нивоата на задоволството“. На децата може да им се помага да ја оценуваат својата работа на многу едноставни начини преку усно коментирање за тоа што тие направиле, кажувајќи дали тие се задоволни со трудот, што им се допаѓа во него, а што не им се допаѓа и што би сакале тие да направат подобро следниот пат. Листите за оценување можат, исто така, да се користат од страна на наставникот за да ги информира децата за критериумите според кои ќе биде оценуван нивниот труд.

Листата за оценување има две основни карактеристики: (1) списокот на критериумите, односно важните елементи на трудот и (2) нивото на квалитетот, односно кои елементи на трудот се слични на секое од нивоата на квалитетот. Подолу е даден пример на листа за оценување изготвена од Аирасиан (Airasian, 2000) за бодирање на делови од писмен состав на децата.

Листа за оценување - писмен состав за изразување на сопствени идеи

Бодови	Бодовите означуваат:
3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Развивање на идеите</i>: постојано развива идеи во една комплетна, добро обработена целина. • <i>Организација на идеите</i>: редоследот на идеите е даден на еден логичен и ефективен начин. • <i>Фокусот врз читачката публика</i>: ги предвидува и излегува во пресрет на потребите и прашањата на читателите. • <i>Јазикот што се користи</i>: постојано користи јазик којшто го подобрува квалитетот на пишувањето.
2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Развивање на идеите</i>: Делумно ги развива идеите, но не обезбедува комплетна, добро обработена целина. • <i>Организација на идеите</i>: целисходно го дава редослед на идеите за да може читателот да ги следи. • <i>Фокусот врз читачката публика</i>: обично ги предвидува и излегува во пресрет на потребите и прашањата на читателите. • <i>Јазикот што се користи</i>: често користи јазик којшто го подобрува квалитетот на пишувањето.
1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Развивањето на идеите</i>: ретко ги развива идеите, дава слабо развиени и некомплетни идеи. • <i>Организацијата на идеите</i>: обично го дава редоследот на идеите, но присутни се извесни прекини во неговиот тек. • <i>Фокусот врз читачката публика</i>: повремено ги предвидува и излегува во пресрет на потребите и прашањата на читателите. • <i>Јазикот што се користи</i>: понекогаш користи јазик којшто го подобрува квалитетот на пишувањето.
0	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Развивање на идеите</i>: не е присутна развојност на идеите во една комплетна целина. • <i>Организација на идеите</i>: ретко дава податоци за логичен редослед на идеите. • <i>Фокусот врз читачката публика</i>: не се ни обидува да ги предвидува и излегува во пресрет на потребите и прашањата на читателите. • <i>Јазикот што се користи</i>: не успева да користи јазик којшто го подобрува квалитетот на пишувањето.

Техника: Кревање палец

Оваа техника овозможува децата да го покажуваат своето ниво на разбирање или своите чувства давајќи го одговорот со палците свртени нагоре или надолу

Техника: Семафор

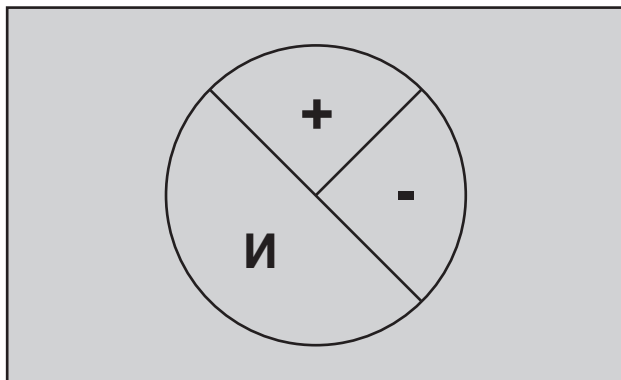
Семафорот е слична техника како и онаа со палците свртени нагоре или надолу. Таа може да им помогне на децата да го покажат своето ниво на разбирање или своите чувства покажувајќи карта со соодветна боја:

- црвена карта = Не го рабирам тоа.
- жолта карта = Сè уште не го сфаќам тоа.
- зелена карта = Го сфатив / разбрав!

Децата можат да користат *семафор* во секое време во текот на часот. Оваа техника е посебно корисна за групна работа на часовите со целата паралелка, а, исто така, и со помалите деца.

Дијаграм: Плус, минус, интересно (ПМИ)

Дијаграмот ПМИ може да се користи од страна на учениците за да ја оценуваат сопствената работа означувајќи ги интересните елементи од работата со знаците плус, минус и интересно. Оваа техника може да им помага да одредат што било успешно, а што не било успешно во нивното учење. Дијаграмот ПМИ може да се црта како графа, графикон или табела. Подолу е даден пример на еден графикон за ПМИ.

Пример на графикон за ПМИ**Соговорници партнери / другарчиња соговорници**

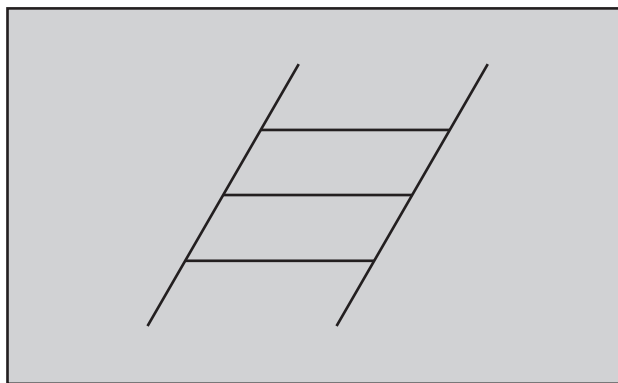
Користењето на оваа техника овозможува децата да ги споделуваат информациите едно со друго за нивното сопствено учење. На пример, децата можат да одредат три нови нешта што ги научиле и да кажат што им било лесно, а што им било тешко и да наведат нешто што тие би сакале да го научат во иднина со својот соговорник партнер / другарче соговорник. Идеално би било соговорникот партнер да биде некој во кого детето има доверба и со кого сака да ги споделува своите мисли и идеи.

Скали

Скалата претставува инструмент за самооценување којшто може да им помогне на децата да рангираат и да одредуваат приоритети и подрачја за разјаснување во својата работа онаму каде што наишле на потешкотии. Децата донесуваат одлуки за своето учење давајќи одговори на прашањата како што се:

- Кој дел од работата беше најзначаен?
- Кој дел од работата го разбрав најдобро?
- Кој дел од работата не го разбрав?
- Кој дел од работата беше тежок?

Тие на скалата ги рангираат одговорите на овие прашања.

Пример на скала

Поставување прашања

Следниве табели даваат краток преглед на различни видови прашања базирани на Блумовата таксономија (Krahtwohl, 2002) и даваат примери за секој посебен вид.

Блумова таксономија на поставување прашања

Евалвација
Синтеза
Анализа
Примена
Сфаќање
Познавање

Познавање

Клучни зборови		Примери на прашања
Каж	Наведи / наброј	Што се случило по...? Колку...?
Дефинирај	Именувај	Кој беше тој што...? Можеш ли да го именуваш...?
Кога	Каде	Опиши што се случило на...? Кој му зборуваше на..?
Одреди	Покажи	Можеш ли да кажеш зошто...? Најди го значењето на...?
Формулирај	Лоцирај	Што е...? Кое е точно или неточно...?
Поврзи	Кој	

Сфаќање

Клучни зборови		Примери на прашања
Прераскажи	Сумирај	Можеш ли да напишеш со свои зборови...? Можеш ли да напишеш краток преглед...?
Опиши	Објасни	Што мислиш дека би можело да се случи потоа...? Кој мислиш дека...?
Продискутирај	Интерпретирај	Која била главната идеја...? Кој бил главниот лик...?
Дај краток преглед	Предвиди	Можеш ли да направиш разлика меѓу...? Какви разлики постојат меѓу...?
Преформулирај	Спореди	Може ли да дадеш еден пример за тоа што ти мислиш за...?
Процени	Спротивстави	Можеш ли да дадеш дефиниција за...?

Примена

Клучни зборови		Примери на прашања
Најди решение	Покажи	Дали знаеш за друг случај каде...? Можело ли ова да се случи во...?
Користи	Илустрирај	Можеш ли да ги групираш овие според карактеристиките како што се...?
Конструирај	Комплетирај / доврши	Кои фактори би ги променил доколку...? Можеш ли да ја примениш методата што ја користеше во некое свое сопствено искуство...?
Испитај	Класифицирај	Кои прашања би ги поставил за...?
Примени	Демонстрирај / покажи	Од дадените информации, можеш ли да изготвиш упатства за...?
Пресметај	Модификувај	Дали овие информации ќе бидат корисни доколку ти имаш...?

Анализа

Клучни зборови		Примери на прашања
Анализирај	Направи разлика	Кои настани би можеле да се случат...? Доколку...се случеше каков би можел да биде крајот?
Спореди	Спротивстави / спореди	Како тоа било слично на...? Која била основната тема на...?
Истражи	Категоризирај / групирај	Кои би биле, според тебе, другите можни последици на/за...?
Идентификувај	Раздели	Зошто...промени се случиле? Можеш ли да го споредиш твојот...со оној презентирани во...?
Нареди	Објасни	Што беше проблемот со...? Какви податоци можеш да наведеш за...?
Поврзи	Изведи заклучок	

Синтеза

Клучни зборови		Примери на прашања
Креирај / направи	Откриј / пронајди	Можеш ли да дизајнираш еден...на...? Зошто да не компонираш една песна за...?
Компонирај / состави	Предвиди	Можеш ли да најдеш некое посебно решение за...? Доколку имаш пристап до сите ресурси како би се справил со...?
Планирај	Конструирај	Зошто не измислиш свој сопствен начин за да се справиш со...?
Дизајнирај / проектирај	Претпостави / замисли	Што би се случило ако...? На колку начини можеш...?
Предложи	Измисли / изработи	Можеш ли да измислиш некоја нова и необична промена на...?
Формулирај	Комбинирај	Можеш ли да изготвиш предлог којшто би...?

Евалвација

Клучни зборови		Примери на прашања
Просуди / процени	Избери / одбери	Дали има подобро решение за...? Процени ја вредноста на...?
Избери	Одлучи	Можеш ли да го браниш својот став за...? Дали сметаш дека...е добра работа или лоша работа?
Оправдај	Дебатирај / расправај	Како ти би постапил...? Какви промени за...ти би препорачал?
Потврди / провери	Спори / тврди	Што ти би предвидел / каков заклучок би извел од...? Колку ефикасни се...?
Препорачај	Оцени	Што мислиш ти за...? Како ти би изготвил / конципирал еден нов...?
Процени	Определи приоритет	

Задачи и тестови изготвени од наставникот

Листи за планирање

Листите за планирање можат да бидат корисни во подготовките да се користат задачите како метода на оценување. Подолу е прикажан еден пример на листа за планирање со една верзија за фотокопирање дадена во Прилогот Б, стр. 88.

Одделение(ја)	Датум	Наставен предмет(и)	Програмски цели / задачи
Во кое одделение(ја) учат децата?	На кој датум децата ќе ја завршат задачата(ите)?	По кој наставен предмет(и) се врши оценувањето?	Кои програмски цели / задачи се оценуваат преку оваа задача(и)?
Ресурси	Време	Организација	Активности
Кои ресурси им се потребни на децата?	Колку време ќе биде потребно да се заврши задачата(ите)?	Каква организација на часот (со целата паралелка, со група, пар или индивидуално) е најпогодна од гледна точка на вклучување на децата и потребата ефективно и ефикасно да се реализира оценувањето од страна на наставникот?	Кои се главните активности коишто наставникот треба да ги преземе почнувајќи од почетната презентација пред децата преку различни фази на задачата(ите), па сè до заклучните согледувања?
Забелешки на наставникот:			

Примери на тест-прашања

Прашањата од 1 до 10 дадени подолу илустрираат еден опус на видови прашања коишто за наставниците можат да бидат корисни при изготвувањето на тестови од видот хартија молив.

Пример 1: Тест-прашања со пополнување на испуштени зборови / празни места

Тест-прашањата со пополнување на испуштени зборови / празни места обично се користат за да се добие определен одговор којшто е или точен или е неточен, како што е прикажано во следниов пример.

Пример на тест со пополнување на испуштени зборови / празни места: 2, 4, 8... Кој ќе биде следниот број? Одговорот 10 може да укажува дека врската меѓу броевите претставува просто зголемување на 2, наместо удвојување на последната бројка.

Пример 2: Тест-прашања со краток / отворен одговор

Тест-прашањата со краток / отворен одговор овозможуваат поширок опус на одговори отколку прашањата со пополнување на испуштени зборови / празни места како што е прикажано во следниов пример.

Пример на тест-прашања со краток / отворен одговор: Наведете го името на едно од езерцата на реката Шенон.

Пример 3: Прашања со повеќекратен одговор

Прашањата со повеќекратен одговор поттикнуваат давање редица одговори и можат да се решаваат на разновиден начин како што е дадено во следниов пример.

Пример на прашање со повеќекратен одговор:

$$\square + \square = 9$$

Пример 4: Одговори коишто треба да ги коригираат самите ученици

Една интересна варијација на тест-прашања каде наставникот треба да подготви добро формулирани, но концептуално погрешни одговори коишто децата треба да ги коригираат. Ваквите одговори можат да содржат вообичаени погрешни разбирања, точни но некомплетни одговори или познати целосно факти и идеи.

Пример 5: Прашања со слободен одговор

Прашањата со слободен одговор овозможуваат давање на еден поширок обем на одговори отколку прашањата со повеќекратен одговор. Прашањата коишто бараат нарративни одговори можат да му дадат на наставникот информации за длабочината и ширината на разбирањето на детето, за размислувањето на детето и за подрачјата во кои тоа може да има корист од натамошната поддршка или работа.

Пример на прашања со слободен одговор: Напиши краток текст за целта на народните кујни во времето на Големата глад.

Препорачливо е да се структурира прашањето за да се одреди дали детето покажува вистинско разбирање за темата или проблематиката за којашто се зборува во прашањето, отколку да се поттикнува неструктуриран одговор којшто може да крие празнини во знаењата на детето, на пример:

Пример на прашање со слободен одговор: Наведи три фактори коишто придонеле за појавата на Големата глад.

Пример 6: Поврзување

Видот на задачите со поврзување претставува ефективен начин да се тестира препознавањето на врските меѓу зборовите и дефинициите, настаните и датумите, категориите и примерите итн.

Пример 7: Прашања со повеќечлен избор во одговорот

Одговорите на прашањата со повеќечлен избор обезбедуваат информации за способноста на детето да прави разлика меѓу точниот одговор и неточните алтернативи. Одговорот на детето повеќе ја покажува неговата способност да го препознае точниот одговор, отколку да даде свој одговор.

Пример на прашање со повеќечлен избор:

$$297 + 352 = 649$$

Затемнетите броеви го означуваат точниот одговор.

Кое од следниве решенија на броевите е точно?

a) $397 + 362 = 659$

b) $649 - 352 = 317$

в) $29.7 + 35.2 = 6.49$

г) $287 + 342 = 629$

Пример 8: Прашања од видот точно - неточно

Прашањата од видот точно – неточно можат да се користат за добивање информации за општите погрешни претстави / мислења на децата.

Пример на прашање од видот точно – неточно: Погледни го добиениот збир. Дали одговорот е точен или е неточен?

Штиклирај го квадратчето ако мислиш:

да, одговорот е точен.

Стави знак X во квадратчето ако мислиш:

не, одговорот не е точен.

$$\begin{array}{r} 18 \\ + 23 \\ \hline 311 \end{array} \quad \square$$

Наставникот може да додаде и една колона „Објасни“ во која детето треба да напише една или две реченици давајќи оправдување за својот одговор.

Пример 9: Прашања презентирани на некој нов начин

Презентирањето на прашања во некаква неконвенционална форма може да се користи за да се тестира разбирањето на детето за одреден концепт.

Пример на прашање презентирано на еден нов начин: За да го оцениш разбирањето/сфаќањето на детето за месната вредноста на броевите постави му задача со погрешно израмнети колони на броеви.

$$\begin{array}{r} 4 \\ 35 \\ + 24 \\ \hline \end{array}$$

Побарај од него да ги прочита броевите, а потоа да го напише одговорот. Кога ќе заврши со тоа, побарај гласно да го прочита одговорот, потоа да даде толкување за одговорот користејќи дополнително прашање, како на пример: *дали сметаш дека одговорот е точен?*

Пример 10: Скали

Скалите може да се користат за да му се помогне на детето да одговори на прашањата со краток / отворен одговор. Ова обезбедува извесна структура за децата овозможувајќи им да избераат еден од серијата одговори.

Подолу е даден пример на скала којашто им помага на децата да дадат одговор за едно уметничко дело.

Лалиња во попладневна светлина, непознат автор.



Погледни ја внимателно оваа уметничка слика. Обележи го твојот одговор на скалата 1 – 7 со заокружување на еден од броевите. На пример, кое време од денот го претставува сликата? Ако мислиш дека е утро, обележи го бројот 1. Ако сметаш дека е вечер, обележи го бројот 7. Ако мислиш дека е некаде помеѓу, избери еден од броевите 2, 3, 4, 5 или 6. Образложи го твојот одговор откако ќе го заокружиш бројот.

Каква светлина е претставена на сликата?

Силна. 1 2 3 4 5 6 7 Слаба.

Образложи го твојот одговор.

Какви се рабовите на предметите?

Јасни и остри. 1 2 3 4 5 6 7 Умерени и бледи.

Образложи го твојот одговор.

Сликата е:

Со малку детали. 1 2 3 4 5 6 7 Пренатрупана.

Образложи го твојот одговор.

Сликата предизвикува чувство на:

Задоволство. 1 2 3 4 5 6 7 Тага.

Образложи го твојот одговор.


Прилог Б: Ресурси за фотокопирање


Во овој прилог дадени се одредени ресурси за фотокопирање коишто можат да се користат во само-оценувањето, оценувањето на портфолиото и во задачите и тестовите изготвени од наставникот. Тие вклучуваат:

- Една **Табела ЗСН (Знам, Сакам да знам, Научив)**. Пополнувајќи ја повремено табелата детето се фокусира на она што веќе го знае, на што би сакало да го знае и на новите нешта што ги изучува. (Види Тема 2, стр. 22–23 за информациите во врска со самооценувањето.)
- Еден **Образец за размислување / рефлексива** којшто може да се користи од страна на детето за да му помогне да одлучи дали да вклучи некои посебни трудови во своето портфолио. (Види Тема 2, стр. 28–32 за информациите во врска со портфолиото.)
- Една **Листа за планирање** којашто може да се користи од страна на наставникот за да му помогне да се подготви при користењето на задачите за оценување на учењето на децата. (Види Тема 2, стр. 49–52 за информациите во врска со задачите и тестовите изготвени од наставникот.)

Табела 3СН

Име на ученикот:		Датум:
З (Што знам)	С (Што сакам да знам)	Н (Што научив)


 Пополни на почетокот
на лекцијата/часот.


 Пополни на крајот
на лекцијата/часот.

Забелешки на наставникот:

Име на ученикот:	Датум:
Опис на трудот: Што е тоа што се обидов да направам? Што навистина направив? Што научив од тоа? Што ми се допаѓа во овој труд? На што би требало уште да поработам?	

Забелешки на наставникот:

Одделение(ја)	Датум	Наставен предмет(и)	Програмски цели/задачи
Ресурси	Време	Организација	Што треба да се направи?

Забелешки на наставникот:

Библиографија

Airasian, P. W.

Assessment in the Classroom, A Concise Approach.
(2nd edition)
Boston, McGraw Hill, 2000

Allyn and Bacon

Taxonomy of educational objectives.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://www.coun.uvic.ca/learn/program/hndouts/bloom.html>

American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education, and the National Education Association

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students,
[cited 2007 September 3].
Available from: URL:
http://www.lib.muohio.edu/edpsych/stevens_stand.pdf

Association for Achievement and Improvement through Assessment

Assessment for Learning | Assessment Issues | Thinking Skills | Websites.
[cited 2007 July 18].
Available from: URL:
<http://www.aaia.org.uk/assessment.asp>

Atherton, J. S.

Learning and Teaching: Bloom's taxonomy.
[cited 2007 February 24].
Available from: URL: <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>

Australian Government Department of Education Science and Training

Strategies for teaching reading in the middle years.
[cited 2007 July 13].
Available from: URL: <http://www.myread.org/index.htm>

Classroom Organisation.

[cited 2007 July 13].
Available from: URL:
<http://www.myread.org/organisation.htm>

Self and Peer Assessment

[cited 2007 July 13].
Available from: URL:
http://www.myread.org/monitoring_self.htm

Black, P.

Testing: Friend or Foe? The Theory and Practice of Assessment and Testing.
London, The Falmer Press, 1998

Black, P. and Wiliam, D.

Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment.
London, Kings College, 1998

Bloom, B. S.

Taxonomy of Educational Objectives. Vol. : Cognitive Domain.
New York, McKay, 1956

Blythman, MacLeoad and Ciesla

Classroom Observation from Inside (Spotlight 16).
[cited 2007 July 18].
Available from: URL:
<http://www.scre.ac.uk/spotlight/index.html>

Burden, R. and Williams, M.

Thinking through the Curriculum.
London & New York, Routledge, 1998

Cashin, W.

Answering and asking questions, IDEA Paper No.3, January, 1995.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip>

Center for Educational Technologies

Concept Mapping.
[cited 2007 February 13].
Available from: URL: <http://www.cet.edu/ete/pbl2.html>

Ciesla, Blythman and MacLeod

Fitting in Pupil Shadow Studies (Spotlight 17).
[cited 2007 July 18].
Available from: URL:
<http://www.scre.ac.uk/spotlight/index.html>

Clarke, S.

Unlocking Formative Assessment. Practical Strategies for Enhancing Children's Learning in the Primary Classroom.
London, Hodder & Stoughton, 2001

Clausen-May, T.

An Approach to Test Development.
Berkshire, National Foundation for Educational Research, 2001

Coalition of Essential Schools National web

Looking Collaboratively at Student Work: An Essential Tool.
[cited 2007 July 18].
Available from: URL: http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/57

Cowie, B. and Bell, B.

A Model of Formative Assessment in Science Education. Assessment in Education. Vol. 6, No.1, pp.101-116, 1999

Dalton, J. and Smith, D.

Extending Children's Special Abilities – Strategies for primary classrooms, pp. 36-7.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://www.teachers.ash.org.au/researchskills/dalton.htm>

Davis, B.

Quizzes, Tests and Exams.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/>

Department of Education and Science

Primary School Curriculum.
Dublin, Government Publications, 1999

Department of Education and Science

Developing a School Plan: Guidelines for Primary Schools.
Dublin, Department of Education and Science, 1999

Department of Education and Science
Learning Support Guidelines.
Dublin, Department of Education and Science, 2000

Department of Education and Science
School Development Planning, Phase 3 Schools: Guidelines and Resources.
Dublin, Department of Education and Science, 2001

Department of Education and Science
Supporting Assessment in Primary Schools
(Circular letter 0138/2006).

Educational Research Centre (ERC)
Drumcondra English Profiles.
Dublin, ERC, 2000

Educational Research Centre
Drumcondra Primary Mathematics Test (Revised edition).
Dublin, ERC, 2007

Educational Research Centre
Drumcondra Primary Reading Test (Revised edition).
Dublin, ERC, 2007

Equality Authority
Equality in a Diverse Ireland.
[cited 2007 July 18].
Available from: URL: <http://www.equality.ie>

Goodrich, H.
Understanding rubrics.
Educational Leadership, 54(4), pp. 14-17, 1996

Government of Ireland
Data Protection Act.
Dublin, The Stationery Office, 1988

Government of Ireland
Freedom of Information Act.
Dublin, The Stationery Office, 1997

Government of Ireland
Education Act.
Dublin, The Stationery Office, 1998

Government of Ireland
Equal Status Act.
Dublin, The Stationery Office, 2000

Government of Ireland
Education (Welfare) Act.
Dublin, The Stationery Office, 2000

Government of Ireland
Data Protection (Amendment) Act.
Dublin, The Stationery Office, 2003

Government of Ireland
Freedom of Information (Amendment) Act.
Dublin, The Stationery Office, 2003

Government of Ireland
Education for Persons with Special Educational Needs Act.
Dublin, The Stationery Office, 2004

Higgins, S., Baumfield, V. and Leat, D.
Thinking through Primary Teaching.
Cambridge, Chris Kington Publishing, 2001

Irish National Teachers' Organisation
EPSEN Act.
[cited 2007 July 10].
Available from: URL: <http://www.into.ie/ROI/WhatsNew/Issues/SpecialEducation/EPSENAct2004/>

Kinds of Concept Maps
[cited 2007 July 18].
Available from: URL:
<http://classes.aces.uiuc.edu/ACES100/Mind/c-m2.html>

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B.
Taxonomy of educational objectives; Handbook : Affective domain.
New York, David McKay Co., 1964

Linn, R. L. and Gronlund, N. E.
Measurement and Assessment in Teaching.
New Jersey, Merrill Prentice Hall, 2000

Loyd, B. H. and Loyd D. E.
Kindergarten through Grade 12 Standards: A Philosophy of Grading, in Phye, G. D. (Ed.),
Handbook of Classroom Assessment, Learning Adjustment and Achievement.
San Diego, Academic Press, 1997

Mary Immaculate College
SIGMA-T Mathematics Assessment Test (Revised edition).
Limerick, Mary Immaculate College, 2007

Mary Immaculate College
MICRA-T Reading Assessment Test (Revised edition).
Limerick, Mary Immaculate College, 2007

Mason, K.
Assess and Progress.
Berkshire, National Foundation for Educational Research, 1995

McPhilips, T.
The Learning Support Teacher, a Practical Handbook.
Dublin, Blackrock Education Centre, 2003

Nasen
Policy Document on Assessment.
London, Nasen, 2002

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)
Information and Communications Technology (ICT) in the Primary School Curriculum: Guidelines for Teachers.
Dublin, NCCA, 2004

National Council for Curriculum and Assessment
Supporting Assessment in Schools – : Assessment in Primary Schools.
Dublin, NCCA, 2005

National Council for Curriculum and Assessment
Supporting Assessment in Schools – 3: Standardised Testing in Compulsory Schooling.
Dublin, NCCA, 2005

National Council for Curriculum and Assessment
The What, Why and How of children's learning in primary school – DVD for parents.
Dublin, NCCA, 2006

National Council for Curriculum and Assessment's corporate website

[cited 2007 June 14].

Available from: URL: <http://www.ncca.ie>**National Council for Curriculum and Assessment's curriculum online website**

[cited 2007 June 14].

Available from: URL: <http://www.curriculumonline.ie>**National Council for Curriculum and Assessment's ACTION website**

[cited 2007 June 14].

Available from: URL: <http://www.ncca.ie>**National Council for Special Education's (NCSE) website**

[cited 2007 June 14].

Available from: URL: <http://www.ncse.ie>**National Educational Welfare Board's (NEWB) website**

[cited 2007 June 14].

Available from: URL: <http://www.newb.ie>**National Educational Psychological Service***Working Together to Make a Difference for Children, the NEPS Model of Service.*

Dublin, The National Psychological Service

National Literacy Trust Website

[cited 2007 July 10].

Available from: URL: <http://www.literacytrust.org.uk>**Newton, D.***Teaching with Text. Choosing, Preparing and using Textual Materials for Instruction.*

London, Kogan Page Ltd., 1999

Newton, D.*Teaching for Understanding.*

London & New York, Routledge Falmer, 2000

New Zealand Ministry of Education*Te Kete Ipurangi – The Online Learning Centre.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL: <http://www.tki.org.nz/>**North Central Regional Educational Laboratory***Using Concept Mapping as an Assessment Method.*

[cited 2007 April 30].

Available from: URL: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/sc7conc.htm>**Novak, J. D. and Gowin, D. B.***Learning how to learn.*

New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984

Ogle, D.

K-W-L-Plus: A strategy for comprehension and summarisation.

Journal of Reading, Vol.30, pp. 626-663, 1983**Payne, J.***Mathematics for the Young Child.*

USA, The National Council of Teachers of Mathematics, 1990

Phe, G. D. (Ed.)*Handbook of Classroom Assessment, Learning Adjustment and Achievement.*

San Diego, Academic Press, 1997

Qualifications and Curriculum Authority*UK, International Review of Curriculum and Assessment Archive Frameworks Internet Access.*Available from: URL: <http://www.inca.org.uk>**Rhodes, L. and Shanklin, N.***Windows into Literacy.*

Portsmouth NH, Heinemann, 1993

Ricket, M. A., Schudt Caldwell, J., Hilt Jennings, J., and Lerner, J.*Reading Problems, Assessment and Teaching Strategies.*

Boston, Allyn and Bacon, 2002

Road Ahead*Childcare.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL:

<http://www.newchildcare.co.uk/index.html>*Observation Techniques – Anecdotal.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL:

<http://www.newchildcare.co.uk/Anec.html>*Observation Techniques – Event Sampling.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL:

<http://www.newchildcare.co.uk/Event.html>*Observation Techniques – Target Child.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL:

<http://www.newchildcare.co.uk/Target.html>*Observation Techniques – Time Sampling.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL:

<http://www.newchildcare.co.uk/Time.html>**Rosenshine, B. and Meister, C.**

The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies.

Educational Leadership, 49(7), pp. 26-33, 1992**Ruiz-Primo, M. A.**

Examining concept maps as an assessment tool in Canas, A. J., Novak, J. D. and González, F. M.,

Concept Maps: Theory, Methodology, Technology.

Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping.

Universidad Publica de Navarra, Pamplona, Spain, 2004

Salvia, J. and Ysseldyke, J.*Assessment* (8th edition).

Boston, Houghton Mifflin, 1998

School Development Planning Support (SDPS) (Primary)*A Whole School Approach, the School Development Planning poster.*

[cited 2007 July 18].

Available from: URL: www.sdps.ie**Science Education Resource Center, Carleton College***Developing Concept Maps.*

[cited 2007 April 30].

Available from: URL:

http://serc.carleton.edu/introgeo/browse_examples.html

Stiggins, R. J.

Student-centred Classroom Assessment (2nd edition).
New Jersey, Prentice Hall, 1997

Sutton, R.

Assessment for Learning.
England, Ruth Sutton Publications, 2001

Teaching Resources

[cited 2007 July 18].
Available from: URL: <http://home.att.net/~teaching/>

The Data Protection Commissioner

[cited 2007 July 18].
Available from: URL: <http://www.dataprivacy.ie>

The Data Protection Commissioner

Data Protection Acts 1988 and 2003: A Guide for Data Controllers.
Dublin, Data Protection Commissioner, 2003

The North Central Regional Educational Laboratory

Using Concept Mapping as an Assessment Method.
[cited 2007 July 18].
Available from: URL: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/sc7conc.htm>

Thompson, M. and Wiliam, D.

Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up Reforms.
Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), 9–13 April, 2007

Torrance, H. and Pryor, J.

Investigating Formative Assessment – Teaching, Learning and Assessment in the Classroom.
Buckingham, Open University Press, 1998

Veenema, S.

Portfolio Assessment, in *the Project Zero Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding*, (eds. Veenema, S., Hetland, L. and Chalfen, K.).
Cambridge, MA, Harvard Graduate School of Education, 1997

Westwood, P.

Commonsense Methods for Children with Special Needs (3rd edition).
London, Routledge Falmer, 1997

Westwood, P.

Commonsense methods for children with special educational needs (4th edition).
London, Routledge Falmer, 2003

Victorian Curriculum and Assessment Authority

Using cognitive organisers in the middles years by D. Brown [cited 13 February 2007].
Available from: URL: <http://www.vcaa.vic.edu.au/prep10/csf/publications/midyears/uscogorg.html>

Wilén, W.

Effective Techniques of Questioning.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/>

Wilson, L.

Newer Views of learning – Types of Questions.
[cited 2007 May 29].
Available from: URL: <http://www.uwsp.edu/education/lwilson/learning/quest2.htm>

Woodward, H. and Munns, G.

Self-Assessment: Ways to become a Classroom 'Insider'.
Paper presented at the IAEA Conference, Philadelphia, Pennsylvania, June 2004.



www.ncca.ie

ISBN 978-608-4529-00-2